



**MINISTÈRE  
DE L'ÉDUCATION  
NATIONALE,  
DE LA JEUNESSE  
ET DES SPORTS**

*Liberté  
Égalité  
Fraternité*

## **Rapport du jury**

**Concours : Agrégation interne & CAERPA interne**

**Section : Sciences économiques et sociales**

**Session 2025**

Rapport de jury présenté par :

Frédéric CARLUER, Inspecteur général, Président du jury

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

# SOMMAIRE

<b>I - INTRODUCTION GENERALE.....</b>	<b>3</b>
<b>II - CADRE REGLEMENTAIRE : DESCRIPTION DES EPREUVES .....</b>	<b>9</b>
<b>2.1 - ÉPREUVE ECRITE D'ADMISSIBILITE.....</b>	<b>9</b>
2.1.1 - Une composition de sciences économiques et sociales d'une durée de 6 heures (coeff. 6) .	9
2.1.2 - Une composition d'une durée de 6 heures élaborée à partir d'un dossier fourni au candidat (coeff. 4) .....	9
<b>2.2 - ÉPREUVES ORALES D'ADMISSION .....</b>	<b>10</b>
2.2.1 - Une leçon à dominante économique ou sociologique se rapportant aux programmes de SES des classes de lycée, suivie d'un entretien avec le jury (coeff. 6).....	10
2.2.2 - Un commentaire d'un dossier qui est constitué d'un ou plusieurs documents se rapportant aux programmes de sciences économiques et sociales du lycée (coeff. 4).....	10
<b>III - ÉPREUVES D'ADMISSIBILITE.....</b>	<b>11</b>
<b>3.1 - ÉPREUVE DE COMPOSITION DE SCIENCES ECONOMIQUES ET SOCIALES (COEFF. 6) ..</b>	<b>11</b>
3.1.1- Les résultats .....	11
3.1.2 – Sujet : « Le capital humain est-il un facteur de production comme les autres ? ».....	13
3.1.3 – Proposition(s) de corrigé (Frédéric Carlier et Élise Braud) .....	30
3.1.4 – Exemple d'excellente copie de composition (copie n°17431).....	38
<b>3.2 - ÉPREUVE DE COMPOSITION ELABOREE A PARTIR D'UN DOSSIER FOURNI AU CANDIDAT (COEFF. 4).....</b>	<b>39</b>
3.2.1 - Programme de l'épreuve .....	39
3.2.2 - Les résultats.....	39
3.2.3 - Sujet du dossier (Sociologie et science politique) : « Quels sont les processus sociaux qui conduisent à la déviance ? » .....	41
3.2.4 – Attentes des correcteurs .....	52
3.2.5 - Éléments de corrigé (Catherine Bruet et Laura Cruchet) .....	55
3.2.6 - Démonstrations possibles (exemples) .....	85
3.2.7 - Retours des correcteurs .....	93
3.2.8 - Compléments bibliographiques.....	97
3.2.9 - Exemple d'excellente copie de dossier (numéro 867 : 19/20).....	98
<b>IV - ÉPREUVES D'ADMISSION .....</b>	<b>99</b>
<b>4.1 - ÉPREUVE ORALE DE LEÇON (COEFF.6) .....</b>	<b>99</b>
4.1.1 - Résultats .....	99
4.1.2 - Exemples de sujets .....	100
4.1.3 - Commentaires et conseils pour la préparation de l'épreuve de leçon .....	101
<b>4.2 - ÉPREUVE ORALE DE COMMENTAIRE D'UN DOSSIER (COEFF. 4) .....</b>	<b>108</b>
4.2.1 - Résultats .....	108
4.2.2 - Commentaires et recommandations .....	109
4.2.3 – Les mathématiques à l'épreuve sur dossier .....	114
4.2.4– Exemples de dossiers complets .....	116
4.2.5 – Exemples de sujets de mathématiques (seconde partie de l'épreuve) .....	135
<b>V - ANNEXES .....</b>	<b>143</b>
<b>5.1 – SUJETS D'ADMISSIBILITE DES ANNEES PASSES (DEPUIS 2000) .....</b>	<b>143</b>
<b>5.2 – PROGRAMME DE MATHÉMATIQUES (SECONDE PARTIE DE L'ÉPREUVE ORALE DE DOSSIER).....</b>	<b>145</b>

## I - Introduction générale

Le concours d'agrégation interne / CAERPA (Concours d'Accès à l'Echelle de Rémunération des Professeurs Agrégés du privé sous contrat) de sciences économiques et sociales proposait une stabilité du nombre de postes à l'agrégation interne et le retour d'un quatrième poste au CAER. L'ensemble des postes a été pourvu à nouveau cette année, confirmant la réelle qualité des candidats promus dans la discipline. Il est à noter que le nombre d'admissibles communs aux concours interne et externe de l'agrégation est passé de 13 à 7 (on retrouve le niveau d'il y a deux ans). Nous insistons au travers de ce rapport sur l'importance que les admis à l'agrégation interne (s'ils ne sont pas désireux de se présenter aux oraux de l'agrégation externe) le précisent au président du jury, afin de faciliter l'organisation de ces derniers et ne pas mobiliser le jury de l'externe inopportunément.

Le nombre d'inscrits se maintient à un niveau satisfaisant quoiqu'en baisse (355 candidats contre plus de 392 l'an passé ; 33 de moins dans le public (-10 %) et 4 de moins dans le privé) et le nombre de présents non éliminés baisse un peu dans le public (-14). Par rapport aux inscrits, le ratio des présents non éliminés continue d'augmenter, à 56 % cette année  $(169+31)/(301+54)$  ; ce qui prouve le sérieux des préparations), tandis que le ratio postes/présents augmente cette année, autour de 17 % et de 13 % pour les deux concours respectivement (c'est une performance pour le CAER car un quatrième poste a pu être obtenu). Au bilan, l'attractivité du concours se maintient et les indicateurs restent très satisfaisants.

Si le nombre d'admissibles est quasi identique et dépasse cette année le ratio de 2 pour 1 admis, la barre d'admissibilité baisse dans les deux concours, en particulier dans le CAER du fait du passage de 6 à 8 admissibles, même si la moyenne des admissibles se maintient dans les deux concours (avec 1,5 point d'écart cependant).

En revanche, les barres d'admission baissent et l'écart entre les deux concours se réduit un peu (malgré la présence d'un 4<sup>ème</sup> poste au CAER) mais atteint quand même deux points (12,3/20 versus 10,3). En termes de dynamique écrit/oral, si 4 des 8 meilleurs de l'écrit finissent dans le top 4, on peut noter la sortie des « admis potentiels » des 5<sup>ème</sup> et 13<sup>ème</sup> admissibles. Enfin, le plus beau « come back » revient à la 18<sup>ème</sup> du concours qui était la 37<sup>ème</sup> admissible !

À noter, enfin, la belle moyenne générale des deux majeures de l'agrégation (15,1/20 !), tandis que celle du CAER baisse de près de deux points à 11,9 (soit en dessous de celle du dernier admis du public !), alors que l'an passé le major du CAER était 8<sup>ème</sup> du concours global.

### *Évolution des grands indicateurs du concours depuis 2013*

	Agrégation interne						CAERPA				
	2013	2021	2024	2025	2025/24 %		2013	2021	2024	2025	2025/24 %
Inscrits	324	351	334	<b>301</b>	-9,88		52	57	58	<b>54</b>	- 6,90
Présents (non éliminés)	168	173	183	<b>169</b>	-7,65		27	26	31	<b>31</b>	stable
Nombre d'admissibles	38	67	57	<b>62</b>	5		8	5	6	<b>8</b>	2
Barre d'admissibilité		10,8	11,2	<b>10,6</b>	-0,6			8,8	11	<b>9,2</b>	-1,8
Moyenne des admissibles			13,15	<b>13,18</b>	0,03				12,1	<b>11,55</b>	-0,55
Nombre d'admis	17	32	28	<b>28</b>	Stable		5	2	3	<b>4</b>	<b>1</b>
Barre d'admission			12,9	<b>12,3</b>	-0,60				10,5	<b>10,3</b>	-0,2
Moyenne des admis			13,78	<b>13,65</b>	-0,13				11,97	<b>11,05</b>	-0,92
Major du concours / 20			15,8	<b>15,1</b>					13,8	<b>11,9</b>	
Nombre de postes	17	32	28	<b>28</b>	0		5	3	3	<b>4</b>	1
postes /présents en %	10,12	18,50	15,30	16,57	1,27		18,52	11,54	9,68	12,90	3,23

A l'issue de ce concours 2025, dont nous félicitons les 32 lauréats (28 à l'agrégation et 4 au CAER) qui viennent de changer de statut et conforter leur légitimité professionnelle, nous ne saurions assez insister pour les sessions à venir sur la nécessaire maîtrise des connaissances générales qui fondent la science économique et la sociologie/science politique. Aussi les candidats doivent-ils se concentrer sur les notions/auteurs/faits/exemples qui fondent l'économie générale (macroéconomie, microéconomie, économie internationale, ...) et la sociologie générale (socialisation, stratification, changement social, engagement politique...), enseignés en Licence de science économique et en Licences de sociologie/science politique, et qui sont en lien avec les programmes de lycée en SES. Un certain nombre de thématiques transverses (ou « regards croisés ») sont aussi incontournables : économie et sociologie du travail, économie et sociologie des organisations, économie et sociologie de l'éducation, économie et science politique de l'environnement... A ceci s'ajoutent une compréhension et une réflexion propres à l'épistémologie de ces sciences (les démarches spécifiques de « l'économiste » d'une part, et du « sociologue » et du « politiste » d'autre part) et, bien évidemment, les grands courants/faits de l'histoire de la pensée économique et sociologique. Le jury insiste particulièrement sur l'importance de bien maîtriser les avancées scientifiques propres aux thématiques des programmes de SES.

Il paraît aussi nécessaire de rappeler que tout sujet (à l'écrit comme à l'oral) mérite une analyse sémantique rigoureuse, terme à terme, et une étude des articulations qui unissent ou séparent les notions appelées (sans même parler du vocabulaire de base utilisé), nécessitant de mobiliser une culture générale, en lien avec les autres sciences sociales. C'était encore particulièrement vrai cette année en ce qui concerne la dissertation relative au « capital humain » entendu comme « facteur de production ». Sans ce préalable analytique incontournable, il est rare que des problématiques pertinentes voient le jour et qu'un plan idoine se détache.

De surcroît, mobiliser un certain nombre d'exemples et de chiffres-clés (sans même évoquer quelques calculs simples ou des graphiques adéquats...), en lien avec l'histoire des faits économiques ou sociaux et avec l'actualité économique et sociale (trop souvent ignorée, mais dont la maîtrise est de plus en plus « différenciante » lorsqu'on sait que le dernier admis à l'agrégation a 12,3/20 de moyenne générale), pour appuyer son argumentation, est assurément un gage de réussite.

Enfin, malgré la charge d'enseignement des collègues en exercice, il est fondamental de ne faire aucune impasse sur les 4 thèmes au programme de la composition de SES (toute mise à l'écart est un pari risqué !) et de garder à l'esprit que le sujet de dossier n'est pas forcément lié à ces derniers !

Ce rapport de jury aussi exhaustif que possible vise à fournir aux futurs candidats tous les éléments pour les accompagner dans leur préparation, et en sachant que les retours sur les prestations individuelles ont à nouveau lieu en lien avec la DGRH. Comme les années précédentes, nous leur conseillons de consulter régulièrement le site DGESCO-ENS (<http://ses.ens-lyon.fr/>) alimenté par notre collègue Anne-Cécile Broutelle, qui fournit des renseignements actualisés sur les concours de recrutement, combiné au site du ministère et aux fiches Eduscol, et à ceux du Collège de France, de France stratégie et de Melchior entre autres qui proposent des approfondissements et souvent une veille scientifique.

En ce qui concerne le déroulement du concours, je tiens à remercier vivement :

- l'ensemble des collègues membres de ce jury (et plus particulièrement les deux vice-présidents : Catherine Bruet et David Mélo) pour leur implication sans faille ;
- la direction de l'UFR SEGGAT de l'Université de Caen, avec en premier lieu sa secrétaire générale Carine Leroy pour la qualité de son accompagnement ;

- les personnels du rectorat de Caen, avec des remerciements particuliers à l'équipe des appariteurs menée par Christine Priault et Elisabeth Mauger pour leur accueil et organisation du concours (sans parler de leur gestion-actualisation de la bibliothèque dédiée aux concours d'agrégation de notre discipline, et cette année encore, le recueil des données des trajectoires individuelles des admissibles (master initial validé, nombre de présentations au concours...) qui donne lieu à une analyse chiffrée à la fin de cette introduction) ;
- et bien sûr la sous-direction « Concours » de la Direction Générale des Ressources Humaines du Ministère, pour le suivi quasi hebdomadaire de ce concours.

Frédéric CARLUER  
Inspecteur Général - Président du jury

## Radiographie du concours : spatiale, de genre, générationnelle, statutaire et de formation

### • Quelles académies d'origine ?

- L'Ile-de-France (et ses 3 académies non dissociées) représente 10 des 28 admis (comme l'an passé ; mais 23 admissibles contre 16), Toulouse et Grenoble 3, Lyon, Clermont et Orléans 2. Six autres académies avec 1 unité complètent la liste des admis. A noter que Lille et Montpellier sont cette fois sans admis. Contrairement à l'agrégation externe où les deux tiers des admissibles proviennent d'Ile-de-France et de Lille, ce concours d'agrégation interne est donc relativement « homogène » spatialement.

- 6 académies se caractérisent par un engagement « concret » (Présents/Inscrits) à plus de 75 %, en particulier Reims, Montpellier et la Corse mais sans concrétisation in fine (sauf pour Reims au CAER).

- Enfin, 3 académies ont un « taux de conversion » (Admis/Présents) supérieur ou égal à 50 % : Clermont, Strasbourg et Limoges.

- Pour le CAER, l'IDF et la Normandie sont atypiques en termes d'engagement mais avec de faibles résultats cette année.

	Agrégation									CAER			
ACADEMIE	Inscrits	Présents	Admissibles 2025	Admissibles 2024	Admis 2025	Admis 2024	%Présents /Inscrits	%Admis/ Présents		Inscrits	Présents	Admissibles	Admis
Aix-Marseille	19	12	2	2	1	1	63	8		3	2	2	1
Besançon	5	3	0	1	0	1	60	0		1	1	0	0
Bordeaux	11	8	1	2	1	2	73	13		1	1	1	0
Clermont-Ferrand	8	4	4	3	2	0	50	50		0	0	0	0
Dijon	5	1	0	1	0	0	20	0		0	0	0	0
Grenoble	14	8	3	0	3	0	57	38		0	0	0	0
Lille	9	7	0	3	0	1	78	0		3	2	0	0
Lyon	17	8	6	0	2	0	47	25		1	1	1	1
Montpellier	7	6	1	1	0	1	86	0		1	1	0	0
Nancy-Metz	4	3	0	2	0	0	75	0		2	2	0	0
Poitiers	7	2	1	3	0	1	29	0		1	0	0	0
Rennes	6	3	1	2	0	0	50	0		4	1	0	0
Strasbourg	4	2	1	4	1	2	50	50		3	3	0	0
Toulouse	15	9	4	7	3	4	60	33		2	1	1	0
Nantes	8	2	1	2	0	2	25	0		3	1	0	0
Orléans-Tours	16	9	4	3	2	1	56	22		1	1	0	0
Reims	7	7	1	1	0	0	100	0		3	1	1	1
Amiens	10	6	1	0	1	0	60	17		0	0	0	0
Limoges	3	2	1	0	1	0	67	50		0	0	0	0
Nice	12	6	3	2	1	1	50	17		1	0	0	0
Corse	5	4	1	0	0	0	80	0		1	0	0	0
La Réunion	6	3	0	0	0	0	50	0		0	0	0	0
Martinique	4	2	0	0	0	0	50	0		1	0	0	0
Guadeloupe	1	0	0	1	0	1	0	0		0	0	0	0
Nouvelle Calédonie / Guyane	1	1	0	0	0	0	100	0		1	0	0	0
Polynésie	3	1	0	0	0	0	33	0		2	1	0	0
Normandie	13	8	3	1	0	0	62	0		8	5	1	1
Créteil-Paris-Versailles	81	52	23	16	10	10	64	19		11	7	1	0
TOTAL	301	179	62	57	28	28	59	16		54	31	8	4

- **Quelle proportion hommes / femmes ?**

La dominante féminine se confirme dans les performances, avec la même force qu'en 2023 (près de 2/3-1/3), d'autant plus que la présence des femmes est moindre au niveau des inscrits et similaire au niveau des présents, et d'un nombre d'admissibles exactement égal pour l'ensemble des deux concours (35-35).

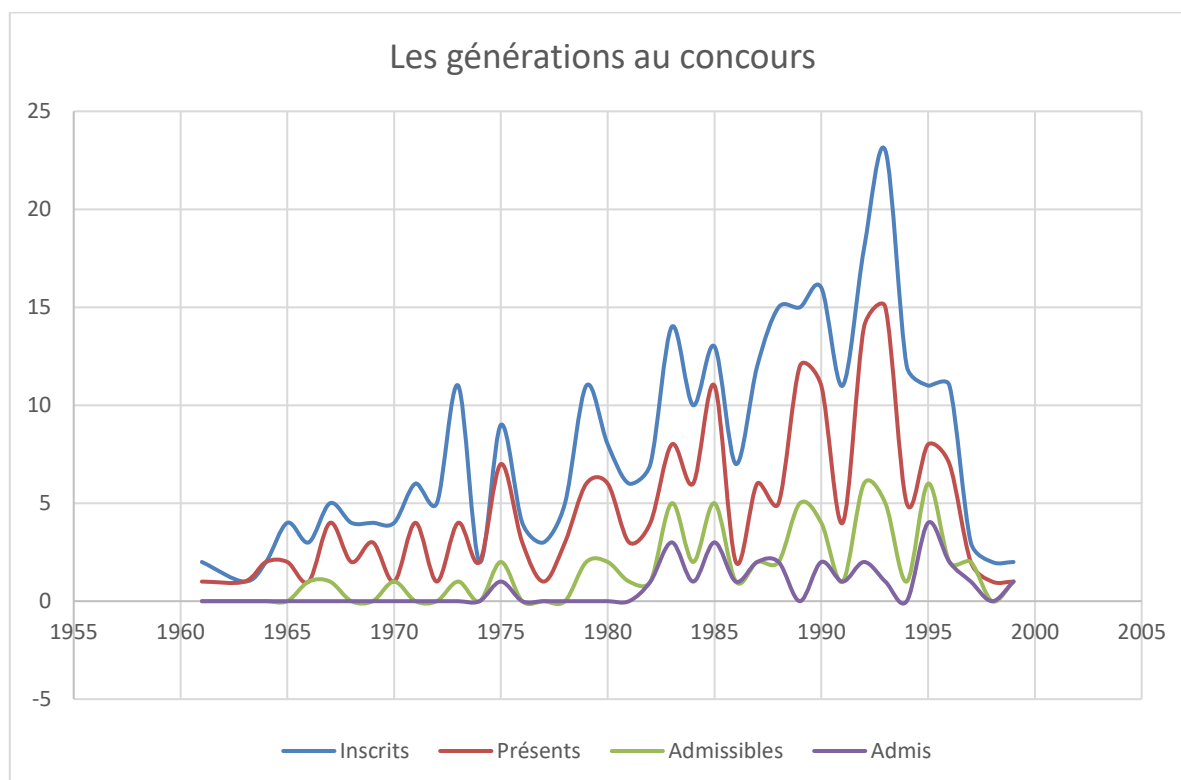
	Agrégation						CAER				
	Inscrits	Présents	Admissibles	Admis 2025	Admis 2024		Inscrits	Présents	Admissibles	Admis 2025	Admis 2024
Femme	146	91	34	19	16		26	15	1	1	2
Homme	155	88	28	9	12		28	16	7	3	1

- **Quelles générations ?**

Les collègues les plus âgés (seuls deux admis sont nés avant 1982) ont du mal à obtenir l'agrégation (au CAER, les trois élus sont nés en 1987 pour deux d'entre eux et en 1982 pour l'autre). Cette année, le plus âgé est né en 1975, soit 24 ans avant le plus jeune (né en 1999, soit 26 ans !) ; deux des quatre collègues (présents) nés en 1997-98-99 ont eu le concours.

Si la courbe des admis n'est pas gaussienne cette année encore, elle translate vers la droite puisque la majorité des admis sont nés sur l'ensemble de la période de 1982-96 ; le mode étant même en 1995. Les générations qui transforment le mieux l'essai à l'oral sont nées en 1987-88-95-96 ! Les candidats admis sont donc ceux qui capitalisent :

- soit sur leur expérience récente du CAPES ou des études (utile pour la méthodologie et la proximité à l'actualité disciplinaire),
- soit sur le recul donné par une expérience d'enseignement scientifiquement renouvelée.



## • Quels titres-diplômes ?

Les Masters MEEF talonnent cette année les masters disciplinaires (10 versus 13 ; contre 8 versus 15 l'an passé), mais le taux de réussite à l'oral est toujours meilleur du côté des seconds (13 pour 22 versus 10 pour 23).

À noter que les diplômés des grandes écoles ont de loin les meilleurs taux admissibles/inscrits (7/14) et admis/présents (4/9 versus 10/47 pour les masters classiques et 10/66 pour les masters MEEF) !

Seulement 2 enseignants titulaires sur 29 présents (sans master) complètent les admis (contre 3 l'an passé) et 2 docteurs.

	Agrégation				CAER			
Libellé Titre ou diplôme requis	Inscrits	Présents	Admissibles	Admis	Inscrits	Présents	Admissibles	Admis
Dispense accordée au titre de : Parent de 3 e	4	1	0	0	2	1	0	0
Doctorat	16	10	3	1	12	5	2	1
Diplôme PostSecondaire 5 ans ou +	8	6	1	0	7	7	1	0
Grade Master	21	10	2	1	2	1	0	0
Enseignant titulaire -ancien titulaire catégor	45	29	9	2				
Master MEEF	106	66	23	10	4	2	0	0
Autre Master	82	47	17	10	20	9	5	3
Diplôme Grande Ecole (BAC+5)	14	9	7	4	3	3	0	0
Diplôme d'ingénieur (BAC+5)	2	0	0	0	0	0	0	0
Diplôme classe niveau 7	3	1	0	0	1	1	0	0
Admis échelle rémunération	0	0	0	0	3	2	0	0
<b>TOTAL</b>	<b>301</b>	<b>179</b>	<b>62</b>	<b>28</b>	<b>54</b>	<b>31</b>	<b>8</b>	<b>4</b>

## • Compléments à l'analyse des profils (enquête *in situ* lors des oraux des deux dernières sessions) :

Grâce au recueil de données personnelles anonymisées des admissibles présents à l'UFR SEGAT de l'université de Caen, réalisé par les apparitrices, une analyse statistique approfondie de ce matériau déclaratif peut donner, pour la seconde fois, de nouveaux éclairages sur ce concours :

- En ce qui concerne les masters initiaux, 25 avaient un master d'économie (16 l'an dernier ; pour 10 réussites, 13 l'an dernier), 23 MEEF (comme l'an passé ; 10 réussites, comme l'an passé !!), 10 de Sciences politiques (9 l'an passé ; 6 réussites, 4 l'an passé), 5 de Socio-SES (9 l'an passé ; 3 réussites, 1 l'an passé), 1 d'AES (0 réussite), 2 de droit (2 réussites), 4 de gestion (1 réussite) ;
- Les admissibles étaient à leur 2,18<sup>ème</sup> tentative en moyenne (2,52<sup>ème</sup> l'an passé ce qui démontre une « rajeunissement de la performance »), et ceux qui ont réussi étaient à leur 1,75<sup>ème</sup> tentative (2,29<sup>ème</sup> l'an passé, ce qui confirme fortement le premier commentaire) ; 2 admissibles étaient à leur 7<sup>ème</sup> ou 10<sup>ème</sup> tentative, dont l'un d'entre eux à sa 3<sup>ème</sup> admissibilité sans succès ;
- Les admis étaient, quant à eux, à leur 1,37<sup>ème</sup> admissibilité en moyenne (1,68<sup>ème</sup> l'an passé ; à leur 1,59<sup>ème</sup> fois en moyenne pour les non admis contre 1,69<sup>ème</sup> l'an passé) et 17 ont réussi dès leur première admissibilité (même chiffre que l'an passé !) ; 6 candidats ont obtenu le concours à leur 3<sup>ème</sup> tentative et un à sa 4<sup>ème</sup> ;
- 76 % des admissibles (79 % l'an passé) et 84 % des admis (80 % l'an passé) ont suivi une préparation spécifique au concours (INSPE, voire CNED).



## II - Cadre réglementaire : description des épreuves

Les épreuves de ces deux concours sont définies par l'arrêté du 28 décembre 2009 modifié. Pour consulter les textes de référence :

<https://www.devenirenseignant.gouv.fr/cid98753/les-epreuves-de-l-agregation-interne-et-du-caerpa-section-sciences-economiques-et-sociales.html>

### 2.1 - Épreuve écrite d'admissibilité

#### 2.1.1 - Une composition de sciences économiques et sociales d'une durée de 6 heures (coeff. 6)

Le programme sur lequel porte cette épreuve est publié sur le site internet du ministère chargé de l'Éducation nationale. Il est constitué de deux thèmes de science économique et de deux thèmes de sociologie. Chaque thème vaut pour deux sessions, avec une année de décalage : chaque année un nouveau thème est donc introduit, en science économique comme en sociologie.

Les deux thèmes d'économie de la session 2025 étaient, en science économique, « Économie de l'éducation » et « Éthique et économie » (nouveau thème) et ceux de sociologie, « La dimension spatiale des rapports sociaux » et « Sociologie de l'environnement » (nouveau thème).

➔ *Les deux thèmes d'économie de la session 2026 seront « Éthique et économie » et « Choix publics et économie (du) politique » (nouveau thème) ; et ceux de sociologie : « Sociologie de l'environnement » et « Le travail aujourd'hui » (nouveau thème).*

Les références bibliographiques de ces thèmes sont publiées sur le site du ministère (15 mai 2025) : <https://www.devenirenseignant.gouv.fr/media/16838/download>

#### 2.1.2 - Une composition d'une durée de 6 heures élaborée à partir d'un dossier fourni au candidat (coeff. 4)

Il est demandé de construire à partir du dossier, pour une classe de niveau déterminé, le plan et le contenu d'une séance de travail intégrant des travaux devant être réalisés par les élèves.

➔ *La référence à une séance d'une durée de deux heures n'est plus en vigueur. Le candidat est invité à préciser le temps requis pour la séance qu'il présente.*

Le candidat doit indiquer les documents qu'il retient parmi ceux du dossier en justifiant son choix. Il doit aussi en présenter les modalités d'exploitation en classe, en exprimant les résultats à attendre de celle-ci sous la forme d'une synthèse à enregistrer par les élèves, et prévoir les procédures d'évaluation des acquisitions escomptées. Il doit enfin signaler les ouvrages ou articles qui pourraient être utiles, d'une part au professeur, d'autre part aux élèves pour approfondir le sujet étudié. À noter que l'usage de la calculatrice peut, à la discrétion du jury, être interdit si celle-ci ne paraît pas nécessaire au traitement de l'épreuve.

## 2.2 - Épreuves orales d'admission

### 2.2.1 - Une leçon à dominante économique ou sociologique se rapportant aux programmes de SES des classes de lycée, suivie d'un entretien avec le jury (coeff. 6)

La durée totale de l'épreuve est de 50 minutes, se décomposant en l'exposé (maximum : 30 minutes) et l'entretien devant une commission du jury du concours, composée de trois membres (20 minutes). La durée de la préparation en salle de bibliothèque est de 5 heures. L'entretien de 20 minutes est lui-même décomposé en trois parties. Le premier membre du jury interroge sur l'exposé et des questions qui lui sont liées, et dans la discipline concernée. Le deuxième membre du jury interroge à son tour sur l'autre discipline (en économie si le sujet est un sujet de sociologie ou de science politique ; et inversement). Le troisième membre du jury peut revenir sur diverses questions, et notamment sur des questions relevant de l'histoire de la pensée ou des faits économiques et sociaux, et des éléments de connaissance générale des faits et de leur appréhension statistique.

### 2.2.2 - Un commentaire d'un dossier qui est constitué d'un ou plusieurs documents se rapportant aux programmes de sciences économiques et sociales du lycée (coeff. 4).

Le dossier est à dominante économique si le sujet de leçon de la première épreuve orale d'admission est à dominante sociologique et/ou science politique et à dominante sociologique et/ou science politique si le sujet de leçon de la première épreuve orale d'admission est à dominante économique. Le dossier comporte des données quantitatives (tableaux, graphiques, etc.) et inclut des questions d'ordre mathématique ou statistique. Le candidat ne dispose d'aucun document autre que ceux inclus au dossier. L'utilisation d'une calculatrice est autorisée. **Seuls les modèles de calculatrices autorisés par le jury peuvent être utilisés** : depuis la session 2024, des calculatrices sont mises à disposition des candidats lors de la préparation de l'épreuve de dossier (Casio, Texas Instruments et Numworks). La durée de la préparation est de 3 heures et la durée de l'épreuve de 45 minutes (exposé : 15 minutes ; entretien : 15 minutes ; interrogation sur l'exercice de mathématiques et statistiques : 15 minutes).

Le programme de mathématiques et de statistiques convoqué pour cette épreuve est appliqué aux sciences économiques et sociales. Il n'est pas attendu des candidats qu'ils maîtrisent les mathématiques pour elles-mêmes, mais qu'ils soient capables d'utiliser les outils mathématiques et statistiques dans les domaines des sciences économiques et des sciences sociales (sociologie et science politique) pour résoudre des problèmes et analyser des situations ; ils doivent connaître les conditions d'utilisation de ces outils, leurs apports et leurs limites.

De façon générale, les candidats doivent maîtriser les notions de rapport, proportion, pourcentage, de taux de variation (global, moyen) et de moyennes (arithmétique, géométrique, harmonique).

Ils doivent notamment maîtriser les bases de l'algèbre linéaire (résolution d'un système d'équations et d'inéquations linéaires, calcul matriciel élémentaire) et de la théorie des graphes (modélisation de certaines situations par des graphes simples).

Le programme de mathématiques et statistiques est publié dans l'annexe 5.2 du rapport.

## III - Épreuves d'admissibilité

### 3.1 - Épreuve de composition de sciences économiques et sociales (coeff. 6)

**Jury** (12 correcteurs) : Nathalie Alonso, Élise Braud, Frédéric Carluier, Nicolas Danglade, Jean-Yves Deler, Chloé Leclère, Emmanuel Martin, Sophie Mattern, David Mélo, Agnès Olivier-Martin, Julien Reysz, Éric Vasseur.

**Rapporteurs** : Frédéric Carluier et Élise Braud.

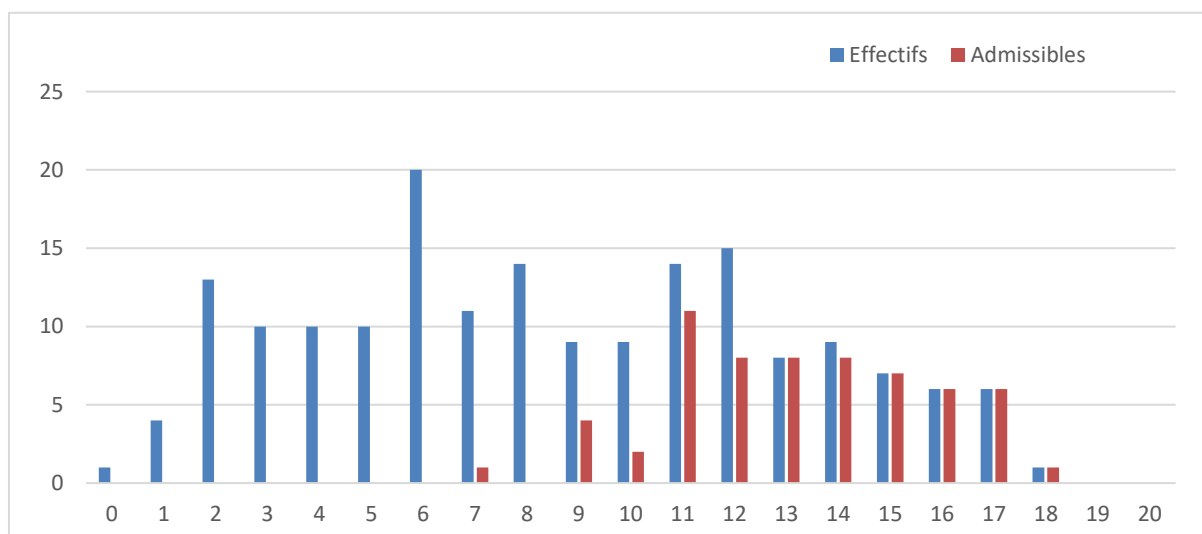
#### 3.1.1- Les résultats

À grands traits les résultats de l'épreuve sont les suivants :

- Un nombre de candidats inscrits en baisse de 10 % pour l'agrégation et de 7 % le CAER respectivement ; et un nombre de présents légèrement inférieur à l'an passé ; avec une moindre renonciation globale et un investissement dans le concours (2 abandons, 6 copies blanches) ;
- Des moyennes en baisse de 0,3 point dans le public (8,56/20 contre 8,84 l'an passé mais à 7,92/20 en 2023) et en nette hausse à 7,55/20 dans le privé (6,73/20) ;
- Plus d'un tiers des présents admissibles dans le public et un petit quart dans le privé (mais en amélioration suite à la création espérée d'un 4<sup>ème</sup> poste), avec une barre d'admissibilité similaire à 11/20 : presque stable dans le public et en forte baisse de deux points dans le privé ;
- Une moyenne des admissibles assez similaire dans les deux concours (13,18/20 dans le public contre 13,15 l'an passé ; et 12,25/20 dans le privé contre 12,1/20) ;
- Un major à 18/20 dans le public (mais qui a seulement 10/20 en dossier) et à 14/20 dans le privé ; une copie à 17/20 est retranscrite en fin de section ;
- Il fallait avoir au minimum 07/20 dans le public (contre 09/20 l'an passé) et 10/20 dans le privé à cette épreuve pour être admissible ; un mode à 11/20 dans le public (avec une distribution moins gaussienne que l'an passé) et à 12/20 dans le privé.

##### 3.1.1.1 - Agrégation interne

Graphique 1 : Notes des 179 candidats (2 copies blanches) ayant composé et notes des 62 admissibles



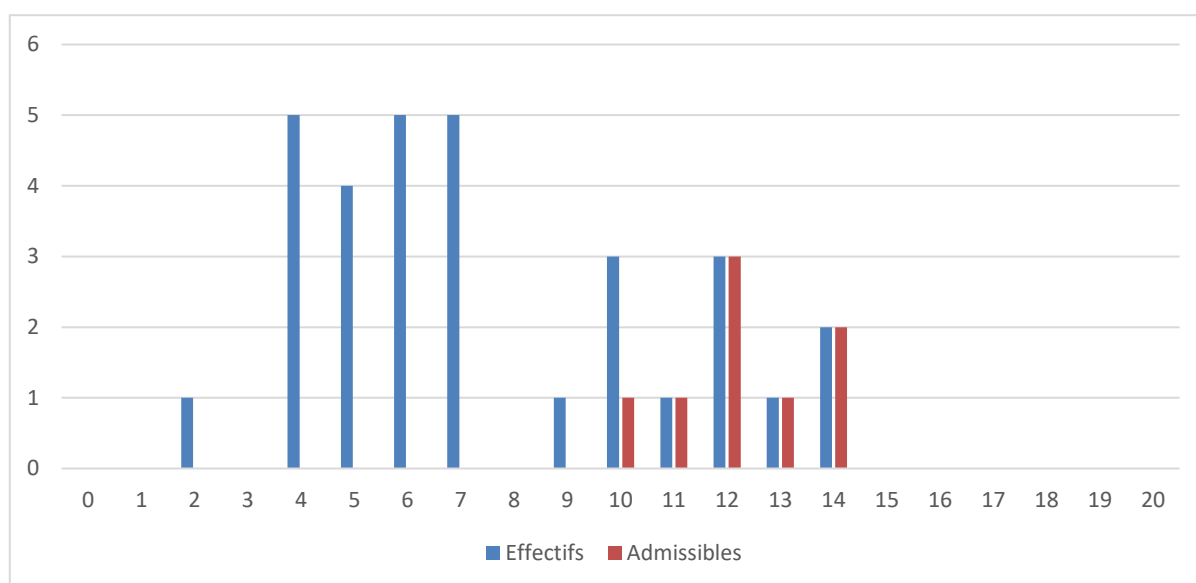
- 301 candidats inscrits en baisse de 10 % (contre 334 l'an passé ; 322 en 2023 et 349 en 2022) et 179 présents (192 l'an passé ; 199 en 2023 ; 185 en 2022 ; 183 en 2021 ; 195 en 2020 ; 227 en 2019 ; 197 en 2018, 172 en 2017 ; 192 en 2016 ; 198 en 2015 ; 211 en 2014).

Note moyenne des candidats présents en légère baisse : 8,56/20 (8,99/20 l'an passé ; 7,92/20 en 2023 ; 8,96 en 2022 ; 9,97 en 2021 ; 9,19 en 2020 ; 9,49 en 2019 ; 9,31 en 2018 ; 9,08 en 2016 ; 9,22 en 2016 ; 8,76 en 2015 ; 9,0 en 2014).

- Note moyenne des 62 candidats admissibles (57 l'an passé) : 13,18/20 (13,43/20 l'an passé ; 12,69/20 en 2023 ; 13,42 en 2022 ; 13,46 en 2021 ; 13,03 en 2020 ; 12,77 en 2019 ; 13,68 en 2018 ; 13,3 en 2017 ; 13,3 en 2016 ; 13,94 en 2015 ; 13,33 en 2014), avec un écart-type de 2,48.

### 3.1.1.2 - Concours d'accès à l'échelle de rémunération des professeurs agrégés (CAERPA)

Graphique 2 : Notes des 31 candidats ayant composé et notes des 8 admissibles



- 54 candidats inscrits (58 l'an passé contre 49 en 2023) et 31 candidats présents (36 l'an passé ; 28 en 2023 ; 22 en 2022 ; 28 en 2021 ; 28 en 2020, 46 en 2019 ; 39 en 2018 ; 36 en 2017 ; 35 en 2016 ; 31 en 2015 ; 34 en 2014).

Note moyenne des candidats présents : 7,55/20 en augmentation (6,73 en 2024 ; 6,32 en 2023 ; 7,81 en 2022 ; 6,14 en 2021 ; 7,90 en 2020 ; 7,98 en 2019 ; 8,85 en 2018 ; 7,7 en 2017 ; 8,97 en 2016 ; 8,66 en 2015 ; 7,94 en 2014).

- Note moyenne des 8 candidats admissibles (contre 6 l'an passé) : 12,25/20 avec un écart-type de moins de deux (11,17/20 en 2024 ; 13,75/20 en 2023 ; 13/20 en 2022 ; 11,2 en 2021 ; 10,90 en 2020 ; 12,33 en 2019 ; 14,2 en 2018 ; 13,4 en 2017 ; 13,00 en 2016 ; 13 en 2015 ; 11,75 en 2014).

### 3.1.2 – Sujet : « Le capital humain est-il un facteur de production comme les autres ? »

**Il est rappelé que le choix du thème est indépendant de celui des années précédentes.**

C'est un sujet en prise directe avec l'actualité scientifique très récente puisque les deux derniers prix Nobel 2023 (C. Goldin, 2016) et 2024 (Acemoglu, Johnson et Robinson, 2001) ont été primés pour leurs travaux dans ce champ de l'économie de l'éducation et du rôle des institutions pour permettre la valorisation de l'investissement en capital humain.

#### 3.1.2.1 – Analyse du sujet

##### A.1 – Définition des termes du sujet

###### A.1.1 - Capital humain

Selon la définition de l'OCDE (Organisation de Coopération et de Développement Économique), le capital humain recouvre « *l'ensemble des connaissances, qualifications, compétences et caractéristiques individuelles qui facilitent la création du bien-être personnel, social et économique.* » « *Le capital humain constitue un bien immatériel qui peut faire progresser ou soutenir la productivité, l'innovation et l'employabilité* » (*L'investissement dans le capital humain*, OCDE, 1998 ; *Du bien-être des nations, le rôle du capital humain et social*, OCDE, 2001).

De manière plus extensive, il recouvre l'ensemble des connaissances et compétences (capital éducation-formation), son niveau de santé et sa propension à la mobilité (géographique mais aussi professionnelle), permettant d'augmenter la productivité (d'un individu ou d'un pays). Par diffusion, il peut même renvoyer, au regard d'un accès libre à ces dites connaissances, à la notion de bien public mondial et/ou de « learning to learn » selon Stiglitz (1999 et 1987).

A l'origine, c'est un auteur peu souvent cité qui a employé pour la première fois le terme en 1958 et mis en évidence l'impact de cet investissement pas forcément comme les autres : Jacob Mincer (« Investment in Human Capital and Personal Income Distribution » dans le *Journal of Political Economy*), puis questionné plus avant l'importance de son « accumulation » (1978).

Theodore Schultz (1961, « Investment in Human Capital », AER) définit ensuite le capital humain comme « *l'habileté, le savoir et toutes les capacités permettant d'améliorer la productivité du travail humain* », puis contribue à bâtir les fondements de « l'économie de l'éducation » (1963).

Gary Becker (1964, *Human capital*) définit cette notion comme « *l'ensemble des capacités productives qu'un individu acquiert par accumulation de connaissances générales ou spécifiques, de savoir-faire, ...* ». Il introduit également la distinction entre capital humain général (c'est-à-dire transférable d'un emploi à un autre) et capital humain spécifique.

D'un point de vue sémantique, le nom « capital », associé à l'adjectif « humain » (« investir dans les Hommes » selon Nelson et Phelps, 1986), semble un peu inadapté dans la mesure où le « capital humain » est relié spontanément au facteur travail ; c'est aussi la raison pour laquelle Karl Marx parlait de « travail complexe » pour mettre en exergue le volet qualitatif de la force de travail.

Le capital humain est défini comme un **moyen en vue d'une fin** (amélioration de la productivité du facteur travail voire la productivité globale des facteurs de production), avec des conséquences à deux échelles : micro (hausse du salaire) et macro (hausse de la productivité globale des facteurs)

➔ la « **théorie du capital humain** » insiste et cherche à expliquer cette relation causale en se concentrant surtout sur les effets de l'éducation : comment les qualifications/formations augmentent la productivité et donc les salaires (au niveau micro) et la production générale (au niveau macro) ?

Dans un sens large, le capital humain inclut cependant à la fois les connaissances acquises lors de la formation (initiale, mais aussi continue mise en évidence dès 1776 par Adam Smith : « formation du peuple de tout âge ») mais aussi les services de **santé** et la **mobilité** des travailleurs qui peuvent améliorer et/ou valoriser leur force de travail (processus d'appariement géographique et/ou sectoriel) et

donc leur productivité. L'investissement en capital humain correspond alors à « *tout investissement dans l'éducation, la formation, la santé, la recherche d'emploi, la migration ou tout ce qui influence le revenu ou la productivité dans le futur* » (Goldin et Katz, 2020). Au-delà de la rentabilité économique de l'investissement dans l'éducation ou la formation, les dépenses de santé ou la mobilité contribuent également à élargir le champ des « **capabilités** » (Sen, 2003) et donc des possibilités réelles, pour un individu, de se développer.

Il importe donc ici de bien analyser la « **composition du capital humain** » selon l'expression de Vandenbussche, Aghion et Meghir (2006).

### A.1.2 - Facteur de production

Un facteur de production est une ressource utilisée pour la production d'un bien ou d'un service. On distingue depuis les Classiques et, surtout, les Néoclassiques, deux catégories de facteurs de production : le **travail** (« Labor ») et le **capital**. Toute ressource utile à la production peut être, au moins théoriquement, rattachée soit à du capital, soit à du travail (même si l'on peut distinguer des sous-catégories de chaque facteur). Dans cette perspective, chaque facteur est considéré comme quantifiable en unité de qualité homogène.

La **fonction de production** d'un producteur ou d'un pays (généralement représentée sous la forme d'une fonction Cobb-Douglas) modélise la contribution relative des deux principaux facteurs de production au sein de la combinaison productive.

$Y = AK^\alpha L^\beta$  (avec la somme  $\alpha + \beta$  possiblement différente de 1)

Cette modélisation repose sur plusieurs hypothèses néo-classiques : rendements d'échelles constants si la fonction est homogène de degré 1, rendements factoriels décroissants et facteurs de production substituables.

Mesurer l'effet du capital humain sur la production suppose de pouvoir évaluer l'amélioration de la qualité des facteurs de production, à volume équivalent, c'est-à-dire mesurer l'amélioration de la qualité du facteur travail et/ou de la plus grande productivité du capital permise notamment grâce à la formation des travailleurs. En effet, le capital humain permet le progrès technique s'il augmente la productivité des travailleurs à volume de travail et de capital constant. Par conséquent, le capital humain peut « apparaître » dans différents paramètres de la fonction de production, ce qui permet de souligner son **effet transversal sur les différents facteurs de production** :

- le capital humain pourrait être d'abord assimilé au coefficient  $\beta$  puisqu'il améliore la productivité de la force de travail (représentée par la population active ou le nombre de salariés) en présence
- le coefficient  $\alpha$ , lui, serait un démultiplicateur du capital physique et pourrait correspondre aux dépenses de recherche et développement (R&D ; plus particulièrement celles dédiées aux investissements) qui permettent de rendre le capital physique plus efficient (nouvelles technologies)
- enfin, dans les modèles de croissance qui intègrent l'effet du progrès technique dans une constante A, indépendante des facteurs travail et capital, celle-ci peut aussi résulter d'un investissement en capital humain.

La modélisation des effets du capital humain, notamment sur le progrès technique, est précisée par des améliorations successives de **modèles de croissance exogène puis endogène**, qui affinent la fonction de production néoclassique en introduisant l'effet du progrès technique, en partie tiré par le capital humain. Selon les modèles de croissance exogène, le capital humain est modélisé :

- soit comme contributeur à la qualité du facteur travail (modèle de Solow, 1956),
- soit comme un troisième facteur de production indépendant (modèle de Mankiw, Romer et Weil, 1992).
- Dans les modèles de croissance endogène (Romer en 1986, puis Lucas et sa « mécanique » en 1988 notamment, dont les hypothèses seront testées en termes de rendements : Monteils, 2004), le capital humain correspond au progrès technique et est intégré comme une fonction autoentretenu dont le stock (ou l'accumulation) de connaissances dépend du stock déjà présent dans l'économie réelle.

En raison de son caractère transversal, le capital humain est susceptible d'améliorer le taux d'utilisation des capacités de production et peut contribuer à augmenter la croissance potentielle entendue comme le niveau maximal et soutenable de croissance économique, pour une économie donnée, sans risque inflationniste.

### A.1.3 - « Comme les autres »

Cette expression correspond à la question-clé du sujet, à savoir l'éventuelle « distinction » qu'il est possible d'opérer entre ce facteur et les acteurs. Cela renvoie aux notions de rendements différentiels (individuels et/ou sociaux), d'impacts, de rôles, d'effets, de retours, de contributions (donc les liens, les relations, les causalités sous-jacentes), de transferts, et éventuellement de coût d'opportunité dans les combinaisons productives, dans les dépenses... autrement dit des capacités spécifiques (différenciées) à la diffusion au sein des structures productives, régionales, sociales, voire familiales... comme peut le résumer le titre de l'ouvrage de Y. Algan et al. (2021) : *Boosting social and economic resilience in Europe by investing in education*, ou encore le rapport de l'OCDE (2007), *Le capital humain : comment le savoir détermine notre vie*.

Se demander si le capital humain est un facteur de production comme les autres suppose au moins de réfléchir dans 2 directions :

- est-il de même nature que les autres facteurs de production ?
- ses effets sont-ils de même importance ? et, si oui, cette importance relative varie-t-elle dans le temps ?

#### A.1.3.1 - De même nature ?

On peut d'abord comparer la nature du capital humain à celle des autres facteurs de production, et ce de plusieurs manières :

- 1) le capital humain est-il un type de capital permettant de le considérer « comme le facteur capital » ?
- 2) le capital humain est-il au contraire plutôt « comme le facteur travail » en raison de son caractère incorporé ?
- 3) est-il différent des deux ? et, dans ce cas, quelle serait sa nature et en quoi contribuerait-il de façon distincte à la production ?
- 4) est-il propre aux deux, c'est-à-dire transverse, englobant à la fois le volet qualité du travail et le volet qualité du capital (par exemple, au sein des dépenses de R&D, le nombre de chercheurs) ? Atteindre 3% de dépenses de R&D par rapport au PIB français aurait nécessité de doubler le nombre de chercheurs, de 350.000 à 700.000, à former entre 2010 et 2020 pour atteindre cet objectif : ce nombre (342.000 en 2022) et donc ce taux (2,22%) ont stagné autour de 2,20% sur la période.

L'éventuelle spécificité du capital humain par rapport aux autres facteurs de production fait l'objet de questionnements très anciens, renouvelés depuis les années 1960. Au sein de la pensée économique, on trouve ainsi des arguments permettant de comparer le capital humain aux autres facteurs de production selon trois approches :

\* **1<sup>ère</sup> approche** : le capital humain est un type de capital, mais pas un actif tout à fait comme un autre.

Pour les Classiques et leurs héritiers, le capital humain serait un type de capital, un « sous-facteur » de la catégorie « capital » mais pas exactement comme le capital physique. L'expression « capital humain » laisse penser à un type de capital particulier, au croisement avec le facteur travail, et qui se caractériserait à la fois par son incorporation dans des corps humains (comme le facteur travail) tout en pouvant faire l'objet d'une accumulation (comme le facteur capital).

Dans *Recherche sur la nature et les causes de la richesse des nations* (1776), Smith définit ainsi un quatrième type de capital qui se caractérise comme « *l'acquisition de (...) talents durant (...) l'éducation, les études ou l'apprentissage* » qui représente une « *dépense réelle, correspondant au capital fixé dans cette personne* ». Marshall (1890) estime même que ce qu'il qualifie de « *personal capital* » est la plus importante de toutes les autres formes de capital (« *the most valuable of all capital is that invested in human being* »).

Gary Becker (1964) prolonge cette analyse : le capital humain est un **actif rentable**, caractérisé comme tout capital par un taux de rendement. Mais le capital humain a deux caractéristiques qui le différencient du facteur capital au sens néoclassique : il est incorporé dans les corps humains et il est complémentaire au capital physique dont il permet une meilleure valorisation.

Cette conception fait de l'individu éduqué un actif monnayable et réduit l'éducation à un investissement économique, justifiant que le terme de « capital humain » ait suscité, à ses débuts dans les articles de Schultz et Becker, des critiques de divers ordres (Goldin et Katz, 2020). Mais le terme devient plus accepté dans les années 1990 car il permet d'expliquer les inégalités de salaires croissantes coïncidant avec les inégalités dans l'éducation aux Etats-Unis.

\* **2<sup>ème</sup> approche** : le capital humain correspond à l'amélioration du facteur travail.

D'un point de vue symétrique à cette première approche, on peut au contraire définir le capital humain comme un « **sous-facteur** » du **facteur travail**, appréhendé selon sa qualité. Dans l'analyse néoclassique, le facteur travail est considéré comme relativement homogène, ce qui correspond à une représentation assez simpliste et aujourd'hui datée d'une population composée de travailleurs de qualification et d'efficacité similaires. Avec le développement de l'accès à l'éducation, l'homogénéité du facteur travail mérite d'être nuancée et la mesure du capital humain revient souvent à mesurer **l'effet de l'éducation** dans l'augmentation de la productivité du travail.

Dans cette perspective de facteur de productivité du facteur travail, le capital humain ne peut-il pas se confondre, en tout cas s'incarner dans des « acteurs » particuliers, en particulier ces innovateurs de rupture (de type schumpétériens) qui créent ou font basculer des trajectoires technologiques ?

**3<sup>ème</sup> approche** : le capital humain est un facteur de production indépendant des facteurs travail et capital mais qui génère des effets sur les autres facteurs de production

Le capital humain a enfin été appréhendé, de manière spécifique, comme un **troisième facteur de production différent du travail et du capital dans des modèles de croissance endogène (facteur H)** mais dont les effets tant en stock, qu'en flux, sont transversaux sur les 2 autres facteurs de production néoclassiques (travail et capital). C'est ce que proposent Gregory Mankiw, David Romer et David Weil (1992) en introduisant la variable H dans leur modèle de croissance endogène :  $Y = K^a \cdot H^b \cdot (AL)^{1-a-b}$

Ici, H correspond au capital humain et est distinct du progrès technique A (modélisé comme neutre au sens de Harrod, c'est-à-dire exerçant un effet seulement sur la qualité du facteur travail)

Dans ce modèle, a et b valent 1/3 (selon une étude empirique menée par les auteurs sur 22 pays de l'OCDE entre 1960 et 1985) donc le capital humain H joue un rôle équivalent aux 2 autres facteurs de production K et AL.

→ en croisant ces différentes approches, on aboutit à un problème : malgré des tentatives pour isoler, d'un point de vue théorique, la contribution du capital humain à la production et la croissance, il semble difficile de le considérer comme un facteur de production strictement indépendant des facteurs travail et capital car il exerce des effets sur la qualité de ces deux facteurs. Il semble aussi insatisfaisant de le réduire à une composante ou un sous-facteur du travail ou du capital. **Pour résumer, ces différents attributs en font un facteur de production différent du travail et du capital au sens strict mais un facteur de production aux effets transversaux sur les autres facteurs.**

Alors, quelles sont ses caractéristiques qui le distinguent du facteur travail et du facteur capital ? L'une des différences principales avec les autres facteurs de production réside dans le fait que le capital humain n'est pas toujours soumis à la loi des rendements factoriels décroissants.

Ce constat invite à questionner la **rentabilité** de l'investissement en capital humain à 3 échelles (souvent appréhendé mais de manière limitée par les rendements de l'éducation) :

- au niveau micro : pour un individu, la rentabilité de l'investissement en capital humain, et notamment dans l'éducation, peut se mesurer par l'augmentation de salaire attendue par rapport à un individu non diplômé. Elle peut aussi être appréhendée par les chances d'insertion professionnelle et la protection contre le risque de chômage.

\* **Dans les pays de l'OCDE, les 25-64 ans actifs occupés à temps plein diplômés de l'enseignement tertiaire (supérieur) gagnent en moyenne 57% de plus que les diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire (OCDE, 2021).**

\* La rentabilité des études varie cependant selon les caractéristiques du marché du travail (degré de qualification de la demande, nombre de diplômés, taux de chômage) mais aussi de caractéristiques individuelles telles que le genre notamment (dans les pays de l'OCDE, les femmes diplômées de l'enseignement tertiaire actives occupées à temps plein ne gagnent en moyenne que 76% de la rémunération des hommes aux caractéristiques équivalentes (OCDE, 2021)).

\* Le coût d'opportunité des études longues varie donc fortement selon les caractéristiques structurelles du marché du travail et selon les profils individuels. **L'OCDE (2014) a montré à ce sujet qu'une année d'étude supplémentaire accroissait le salaire entre 4% pour la France et le Japon, et jusqu'à 8 ou 9% pour les Etats-Unis ou l'Allemagne.**



\* Au niveau microéconomique également, une entreprise qui forme ses employés et leur permet de développer un capital humain spécifique peut mesurer l'efficacité de cette formation par le surcroît de productivité généré.

\* Au-delà des effets positifs en termes de productivité et de salaire, le stock et la qualité du capital humain permettent une meilleure insertion professionnelle, ce qui permet de limiter le risque de perte cumulative du lien social accompagnant l'expérience du chômage des moins diplômés (Schnapper, 1981). **Selon l'INSEE, le taux de chômage des diplômés du supérieur (5%) est en effet nettement inférieur au taux de chômage moyen (7,3%) et au taux de chômage des diplômés du seul brevet des collèges (13,3%).**

- au niveau méso : un secteur high tech comme les NTIC peut avoir des spécificités évidentes (en sachant que le paradoxe de Solow a mis du temps à trouver une validation empirique incontestée) ;

- et au niveau macro : pour la croissance d'un pays, la rentabilité du capital humain est caractérisée par des externalités positives (effets de spillovers régionaux dans le cadre de clusters ou de pôles de compétitivité ; complémentarité entre la technologie et la qualification des travailleurs).

→ **le stock de capital humain correspond à un bien collectif** susceptible d'être sous-produit au niveau macro (au regard des défaillances de marché) : contrairement aux marchés (eux-mêmes parfois défaillants) du travail et du capital, le « marché du capital humain » n'existe pas à proprement parler et la production de ce bien collectif est sous-optimale sans intervention des pouvoirs publics (dans l'éducation, la santé, l'innovation...), ce qui pose la question de la qualité des institutions capables de favoriser l'investissement individuel et collectif en capital humain (« institutions inclusives » selon Acemoglu et Robinson ; institutions garantissant le développement d'un « savoir propositionnel » selon Mokyr...).

#### **A.1.3.2 - De même importance ?**

Se demander si le capital humain est un facteur de production « comme les autres » invite, dans un second temps, à comparer l'importance relative du travail, du capital et du capital humain pour expliquer la production : si l'on admet que le capital humain est un facteur différent des autres facteurs capital et travail, quelle est alors la contribution du capital humain relativement à celles du travail et du capital en volume ?

Pour Schultz (1961), le capital humain entendu au sens large (investissement dans l'éducation, dépenses de santé et migrations professionnelles) explique davantage la croissance de la production que les facteurs de production classiques (travail et capital). Le capital humain est notamment, selon Nelson et Phelps (1966), un facteur important de croissance en permettant la diffusion des technologies.

Cette intuition a fait l'objet de nombreuses études pour **quantifier la contribution de chaque facteur à la croissance**, selon les époques, le niveau de développement et les pays (cf notamment Denison (1962) ; Carré, Dubois et Malinvaud (1972) ; Bergeaud, Cette et Lecat (2018)). Ces études empiriques montrent que, selon le niveau de développement et la proximité à la frontière technologique, les différents facteurs de production ne contribuent pas autant à la production et à la croissance : le stock de capital humain qualifié généré par une amélioration du niveau d'études supérieures est plus important pour expliquer la croissance des économies proches de la frontière technologique (Aghion, 2016) tandis que l'accumulation initiale de capital humain générée par une extension du niveau de qualification d'études primaires et secondaires est nécessaire pour permettre le décollage des pays en développement (Psacharopoulos, 2002). Selon les résultats compilés par Deming (2022), le capital humain explique un tiers des écarts de salaires au sein des pays et la moitié des différences en termes de PIB/tête entre pays.

Pour comprendre le rôle plus ou moins important du capital humain selon les phases de développement d'une économie, il faut aller voir du côté des **institutions** : le capital humain (en stock ou par son accumulation) représente un facteur de croissance important seulement s'il fait l'objet d'un investissement efficace, tant au niveau micro que macro. Or, les deux ne vont pas de pair : la rentabilité microéconomique de l'investissement en capital humain ne garantit pas toujours une rentabilité macroéconomique. Dès lors deux questions clés se posent :

1- quelles politiques d'éducation et de formation sont les plus rentables ?

2- comment assurer le bon appariement de la main-d'œuvre qualifiée pour maximiser la contribution du capital humain à la croissance ?

→ les priorités de politiques économiques, largement déterminées par l'environnement institutionnel, influencent la contribution du capital humain à la production et la croissance.

Les **pouvoirs publics** jouent donc un rôle-clé dans l'investissement en capital humain. En effet, l'amélioration du capital humain passe par l'amélioration de la connaissance, qui est un bien collectif pur (Stiglitz, 1999), cumulatif (Arrow, 1962), caractérisé par des rendements croissants et des externalités positives. Or, ces caractéristiques rendent l'investissement dans la connaissance risqué pour les acteurs privés. L'Etat peut donc, par la mise en place d'un cadre institutionnel incitatif (brevets) et des dépenses publiques (en éducation, en recherche et développement...) compenser la sous-production de connaissances et donc un moindre investissement en capital humain. Les dépenses publiques (souvent notée G) génèrent un effet direct (financement de l'éducation publique ou subventions à l'éducation privée) ou indirect (incitations fiscales à l'investissement privé en R&D, politique industrielle relative aux pôles de compétitivité ou clusters, partenariats publics-privés) sur le stock et l'accumulation de capital humain. Dans le modèle de croissance endogène de Barro (1990), la fonction de production par tête devient ainsi :  $y = f(k ; g) = Ak^{1-a} \cdot g^a$  (avec k le capital par tête, g les dépenses publiques par habitant et A le progrès technique ; a compris entre 0 et 1).

Cependant, si cette influence positive est avérée, les modalités les plus efficaces et efficientes d'intervention de l'Etat pour maximiser l'investissement en capital humain et ses effets sur la croissance font débat, tant du point de vue théorique que dans les études empiriques.

Friedman (1962, « The Role of Government in Education ») questionne par exemple la modalité optimale d'intervention de l'Etat en matière d'éducation. Il défend le financement public de l'éducation générale, caractérisée par des « neighborhood effects », par un système de « vouchers » mais critique l'administration publique de l'éducation, qu'il juge inefficace, ou la subvention des études supérieures spécialisées (dont le retour sur investissement privé est susceptible de compenser le coût privé).

De nombreuses études empiriques tentent, à l'échelle internationale, de comparer les rendements privés et les rendements sociaux de l'éducation (notamment G. Psacharopoulos, 2002, « Returns to Investment in Education: A Further Update »), ce qui peut guider les politiques publiques. Selon la proximité à la frontière technologique, les dépenses publiques dans l'éducation par exemple sont plus efficaces si elles sont orientées vers l'éducation supérieure ou le primaire/secondaire (Vandenbussche, Aghion, Meghir, 2006). En effet, les dépenses publiques dans l'éducation ne se traduisent pas de la même manière selon le niveau d'éducation visé. Les externalités positives des dépenses publiques dans l'éducation primaire et secondaire (connaissances de base) ont un effet « horizontal », susceptible d'améliorer la productivité de tous les secteurs de l'économie. En revanche, les dépenses publiques dans l'éducation supérieure se traduisent par une certaine polarisation, susceptible de renforcer l'avantage stratégique à l'international dans les secteurs de pointe et/ou exposés à la concurrence mondiale ainsi que l'appariement sur le marché du travail des individus très qualifiés, mais sans générer systématiquement d'externalités positives sur l'ensemble de l'économie nationale et contribuant de facto à renforcer les inégalités avec les travailleurs les moins qualifiés dans ces pays développés.

Si le retour sur investissement des dépenses publiques dans l'éducation et la connaissance est difficile à mesurer précisément, on enregistre une hausse des dépenses publiques (et privées) dans l'éducation et la recherche et développement dans la plupart des pays développés, permettant de parler d'économie de la connaissance (Foray, 2018) ou de l'immatériel (Lévy et Jouyet, 2006). Les investissements en capital intangible sont passés de 8% à 15% du PIB entre 1972 et 2011 dans les pays de l'OCDE ; et, aux Etats-Unis, entre 1960 et 2020, les dépenses publiques en éducation ont été multipliées par 70 et les dépenses de R&D par 90). En France, la dépense intérieure d'éducation (DIE) est estimée par l'INSEE d'après les données de la DEPP à 180,1 milliards d'euros pour 2022, c'est-à-dire plus du double de sa valeur de 1980 (80 milliards d'euros) à prix constants. Cette augmentation correspond à un taux de croissance annuel moyen de 1,8 %, équivalent à celui du PIB sur cette période. **Depuis les années 1980, la DIE stagne et représente entre 6 et 7% du PIB français.**

## A.2 – Cadrage spatio-temporel

Claudia Goldin et Lawrence Katz (2020) insistent sur la dimension historique du concept de capital humain (cliométrie) : c'est un concept récent, apparu et largement mobilisé seulement depuis les années 1950, qui est devenu pertinent pour décrire certains paradoxes ou anomalies sur lesquels butaient les économistes – et notamment essayer de décomposer le résidu (ou le « résidu du résidu ») de croissance non expliqué par les seules contributions des facteurs travail et capital dans les **économies modernes et développées**. Il faut donc resituer la pertinence du concept dans l'histoire économique récente, celle de la période de forte croissance des économies capitalistes occidentales résultant des révolutions industrielles successives depuis le XVIII<sup>e</sup> siècle.

### A.2.1 – Une rentabilité dépendante de la technologie et des besoins du marché du travail

Le capital humain, surtout qualifié, devient important quand un pays se développe ou quand l'entreprise se rapproche de la **frontière technologique** (Aghion et. al, 2019) tandis que, dans les pays en développement, le travail ou le capital en volume déterminent les débuts de la croissance (« take off ») puis le capital humain moins qualifié permet l'adoption des innovations par imitation (Vandenbussche, Aghion, Meghir, 2006, “Growth, distance to frontier and composition of human capital”). Le capital humain doit alors être **décomposé selon le niveau de qualification** et peut alors s'entendre comme un complément nécessaire à l'innovation pour sortir de la « trappe du revenu intermédiaire » ou du « syndrome argentin » de certains pays en développement mais sa contribution semble faible pour expliquer à elle seule le décollage économique.

La « **course** » entre l'amélioration du capital humain et la technologie (Goldin et Katz, 2008) est historiquement récente : la demande en capital humain qualifié augmente lorsque la technologie s'améliore, avec des effets sur les rendements de l'éducation, jusqu'à arriver à un prix d'équilibre. Ainsi, la hausse du rendement du capital humain aux USA au cours du XX<sup>e</sup> siècle s'explique par la forte demande de main-d'œuvre qualifiée suite aux innovations technologiques (une fois la demande pourvue, le rendement en capital humain diminue pour les générations suivantes) : ce concept de capital humain est peut-être de moins en moins pertinent ou explicatif de la croissance à mesure que le degré de qualification de la main-d'œuvre répond aux besoins de qualification des entreprises ? Ainsi, lorsque l'éducation va « plus vite » que la technologie, une certaine dévalorisation de la rentabilité des diplômes peut être observée, comme c'est le cas en France pour les diplômes de Master 2 et d'écoles d'ingénieurs qui ont perdu 10% de leur valeur (en termes de salaire à la sortie des études) entre 1992 et 2017, d'après les données des enquêtes Génération du CEREQ (Argan et Gary-Bobo, 2023).

Néanmoins, le marché du travail des économies développées reste caractérisé par des « frictions » qui ne permettent pas toujours un appariement optimal. Dans l'OCDE, 16,1% des 18-24 ans ne sont ni en études, ni en emploi, ni en formation (NEET) et sont donc éloignés à la fois des études et du marché du travail (OCDE, 2021). De plus, le marché du travail est segmenté et polarisé, ce qui signifie que le capital humain est un facteur de production plus ou moins productif selon son degré de qualification et le sous-marché du travail considéré. Si l'on reprend la typologie dualiste de Doeringer et Piore (1971), le capital humain qualifié tire davantage la productivité du marché primaire (emplois plus stable et mieux payés) tandis que les emplois du marché secondaire nécessitent des qualifications moins élevées et donc un investissement en capital humain moins qualifié.

### A.2.2 – Une rentabilité dépendante de la mobilité géographique

Il semble intéressant par ailleurs d'articuler cette réflexion comparée de l'effet de l'éducation, plus ou moins qualifiée, sur la croissance selon le niveau de maîtrise technologique et donc, souvent du niveau de développement, à la question de la **mobilité géographique**. Celle-ci représente l'une des dimensions du capital humain et s'articule en effet avec le niveau d'éducation (et la santé) de manière différente selon le contexte local ou national. Au niveau macroéconomique, la mobilité des travailleurs permet de limiter les disparités en termes de taux d'emploi ou de taux de chômage entre plusieurs régions, ce qui favorise la croissance économique (Harris et Todaro, 1970). Au niveau individuel, la mobilité professionnelle et résidentielle peut être rentabilisée en termes de salaire, même si l'incitation à la mobilité est d'autant plus forte que les salaires sont élevés (Sjaastad, 1962). A une échelle internationale, le capital humain qualifié peut être rentabilisé dans un pays plus développé et expliquer une partie de la « **fuite des cerveaux** » qui touche proportionnellement plus fortement les petits pays et les moins développés (le taux d'émigration moyen des diplômés du supérieur est plus faible dans les

pays riches (3,9 %) que dans les pays pauvres (7,6 %) et 7 fois plus élevé, quel que soit le niveau d'éducation, dans les pays de moins de 2,5 millions d'habitants), avec des effets à la fois négatifs et positifs pour les pays émetteurs, selon une synthèse récente de la littérature sur ce sujet (Docquier, 2016).

### A.2.3 – Contributions selon les niveaux de développement et de qualification

Dans cette perspective spatio-temporelle, le capital humain qualifié serait un facteur de production surtout stimulant dans les économies développées (caractérisées notamment par un niveau avancé de maîtrise technologique) alors que le capital humain peu qualifié, associé au facteur travail et au facteur capital en volume, tireraient la croissance des économies moins intenses en technologie. Selon le contexte géographique, les frictions des marchés du travail, le degré de qualification nécessaire pour permettre la valorisation des technologies ou encore, plus généralement, la qualité des institutions permettant de rentabiliser à la fois l'investissement privé et public en capital humain, ce dernier contribue de façon différente à la production et donc à la croissance économique.

L'effet respectif du stock et de l'augmentation du capital humain selon son degré de qualification, en tenant compte de la mobilité, et selon le niveau de développement et de proximité à la frontière technologique peut, de façon schématique et nécessairement simplifiée, être résumé dans le tableau suivant :

Capital humain Pays	peu qualifié	qualifié
<b>Pays développés, proches de la frontière technologique</b>	Stock élevé : +	Stock élevé : +
	Massification scolaire : - (faible rendement individuel et social de l'éducation primaire/secondaire)	Investissement dans l'éducation supérieure : ++ (mais avec des effets de polarisation sur le marché du travail)
<b>Pays en développement, éloignés de la frontière technologique</b>	Stock encore faible : -	Stock encore faible : -
	Massification scolaire : ++ (utile pour s'adapter à l'innovation)	Investissement dans l'éducation supérieure : +/- (faibles salaires, fuite des cerveaux)

*Légende : + (resp. -) signifie que la contribution du capital humain (en stock ou en accumulation) à la production et à la croissance est élevé (resp. faible)*

### A.3 – Questionnements et problématiques

Angles possibles de problématisation :

*\* d'un point de vue analytique* : quel est l'intérêt heuristique d'intégrer le capital humain à une fonction de production classique ? En quoi ce concept permet-il de mieux décrire et comprendre les effets des comportements individuels et collectifs dans l'éducation (notamment) sur la production et la croissance au niveau macro ? En quoi permet-il de réduire notre ignorance sur les causes de la croissance ?

Le capital humain permet de connecter les deux hémisphères du cerveau des économistes (micro et macro) selon Goldin et Katz (« The incubator of human capital: The NBER and the rise of the human capital paradigm », 2020) :

- au niveau micro : le capital humain est le résultat d'un investissement individuel des offreurs de travail
- au niveau macro : le stock ou l'accumulation de capital humain ont des effets sur la croissance. Les théories de la croissance endogène étudient les modalités et conditions de transmission entre capital humain et croissance. Ce concept contribue à expliquer le « résidu » de croissance inexplicable par les modèles de croissance exogène.

*« The concept of human capital is the neuronal fiber that connects the two halves of the economist's brain—the micro and macro. The micro advances of human capital concern the dimension of time, its value, and the allocation of time use over the life cycle. Human capital gives individuals the ability to transform time today into more productive time tomorrow. Getting more goods tomorrow involves borrowing from one's own time today, and possibly also from the capital market.*

*Even though human capital theory has become a staple of micro theory, it was called into being through the macro part of the economist's brain. The impetus was to understand the residual in growth accounting and the fact that increases in physical capital were slowing even though output was greatly increasing during the twentieth century. » (Goldin et Katz, 2020).*

\* *d'un point de vue méthodologique* : quelle place donner au capital humain par rapport aux facteurs de production classiques ? Le considérer comme une forme de capital « comme un autre » présente l'intérêt de réfléchir à l'investissement en capital humain mais sa dimension incorporée le rapproche aussi du facteur travail. Est-il possible de l'appréhender comme un troisième facteur de production indépendant du travail et du capital comme ont tenté de le faire les modèles de croissance endogène ? Oui, mais à condition de modéliser le caractère endogène de sa contribution à la production par les externalités positives qu'il génère sur la productivité globale des facteurs de production.

→ si le capital humain n'est pas un facteur de production comme les autres, c'est peut-être parce qu'il est davantage un **facteur de productivité** contribuant à l'amélioration des autres facteurs de production

\* *d'un point de vue empirique* : le capital humain joue-t-il toujours un rôle aussi important dans la production selon le niveau de développement des pays en comparaison des contributions en volume des facteurs travail et capital ? Pour saisir les effets du capital humain d'un point de vue empirique, il est souvent nécessaire de le décomposer ou de l'appréhender par des variables proches appelées « proxies » (niveau ou qualité d'éducation par exemple), ce qui rend les conclusions souvent non convergentes d'une étude empirique à l'autre. L'échelle d'analyse, la variable et les indicateurs choisis pour mesurer les effets du capital humain et le contexte institutionnel influencent les résultats et donc les recommandations en termes de politiques publiques.

### 3.1.2.2. – Positionnement du sujet et attentes

#### B.1 - Principales attentes concernant le sujet

En fonction de la manière dont le sujet est traité par les candidats, certaines notions ou théories peuvent ou non être mobilisées. Cependant, un certain nombre de connaissances sont attendues par les membres du jury au regard des exigences d'une copie d'un candidat à l'agrégation interne de SES. Celles-ci sont considérées comme importantes, ou parfois indispensables, pour répondre de façon complète et approfondie au sujet. Dans le cas des notions et des concepts, ceux-ci doivent à chaque fois être définis, à commencer par les termes du sujet eux-mêmes bien sûr, et les liens qui les unissent.

Grille d'évaluation utilisée pour la correction	
Critères	Pondération
Définition et discussion des termes du sujet	+++
Contextualisation et mise en perspective	+
Problématique et qualité du plan (cohérence, annonce, respect)	+++
Auteurs-clés ; concepts et mécanismes analysés	++++
Connaissances factuelles et exemples	+++
Bonus (auteurs complémentaires, références, originalité du plan, graphique)	+ à +++
Malus (absence d'un auteur-clé, paragraphe hors-sujet, confusion)	- à - - -
Qualité de l'écrit (syntaxe, orthographe)	++ / --

Après correction des copies, les membres du jury souhaitent rappeler quelques **conseils de méthode** à destination des futures candidates et candidats au concours. Pour une dissertation réussie, il est nécessaire de :

- **soigner l'introduction** : l'accroche et l'ouverture de la dissertation doivent être bien choisies (de préférence des données empiriques tirées de l'actualité économique et sociale plutôt qu'une référence théorique). Ensuite, les termes du sujet doivent être bien définis (ici, le capital humain ne pouvait être réduit au facteur travail) et reliés entre eux.

- **problématiser le sujet** : nous rappelons que **le sujet (même formulé sous forme interrogative) n'est pas une problématique**. Il s'agit de trouver une tension à partir du sujet et de résumer cette tension en une problématique claire et précisément formulée (une phrase ou une question, qui peut être l'aboutissement mais pas se résumer à une succession de questions). Cette problématique doit être justifiée par une analyse du sujet mettant en évidence un ou des paradoxes à résoudre.

- trouver et **suivre un fil logique** de réflexion au cours du développement : le développement ne peut se réduire à une juxtaposition de références. Il est nécessaire de présenter des arguments clairs puis de les développer avec des références bien choisies, en suivant par exemple la forme AEI au sein de chaque sous-partie.

- **bien sélectionner les connaissances** théoriques pertinentes : attention à ne pas mobiliser des connaissances éloignées du sujet, relevant d'un autre thème travaillé pendant la préparation au concours ou correspondant à l'autre dominante disciplinaire (par exemple la sociologie si le sujet de dissertation est en économie). Des éléments de connaissances sur des thématiques connexes peuvent être mobilisés mais avec précaution (et pas au sein du développement, préférentiellement) et en s'assurant que le lien avec le sujet est pertinent.

- s'appuyer sur des **données empiriques précises** (ce qui suppose par exemple de donner la date et la source des chiffres mentionnés) et **éviter tout propos vague, a fortiori tout jugement de valeur** ou prise de position idéologiquement marquée... et éviter des phrases lapidaires ou déconcertantes : « le spectacle du progrès technique soutenu », « le savoir permet à la population de comprendre et d'éviter de se faire embrigader »...

- veiller à l'**équilibre** de la dissertation : la dernière partie est souvent trop rapide et révélatrice d'une mauvaise gestion du temps.

- **soigner la graphie, l'orthographe et la structure formelle** (il faut notamment corriger les fautes, éviter les ratures, ne pas ajouter des sauts de page inutiles, des puces ou des tirets au cours du développement, ne pas écorcher les noms des auteurs : James Robinson a été par exemple confondu avec Joan Robinson, et Paul Romer avec le cinéaste Eric Rohmer, Robert Barro transformé en Roberto Barrow... Si le plan apparent n'est pas exigé, il est souvent préférable d'indiquer clairement les titres et sous-titres entièrement rédigés pour faciliter la lecture du correcteur, de manière à ce qu'il identifie clairement les changements de parties et les différencie d'un changement de sous-partie. Une copie claire et bien rédigée permet de s'assurer de la bienveillance des membres du jury qui apprécient les copies agréables à lire.

- **soigner la conclusion** : sans parler des copies qui ne sont pas achevées, cette année particulièrement, le jury a été très étonné de la faiblesse des conclusions ; moins de 20% reprennent les principaux arguments évoqués dans les parties, représentent au moins 20 lignes et ont une ouverture digne de ce nom... Elles révèlent malheureusement une absence de recul critique par rapport au sujet au-delà d'une absence de rigueur.

## **B.2 – Ce qui est indispensable :**

### ➤ **Les concepts analytiques et principaux auteurs attendus :**

- définition stricte et extensive du capital humain et de la notion de facteur de production
- intégration du capital humain dans les modèles de croissance exogène (Solow) et endogène (Romer ; Lucas ; Barro notamment)
- décomposition du capital humain (qualifié / peu qualifié ; capital humain générique / spécifique)
- investissement en capital humain et ses effets à différentes échelles (micro et macro ; individu, entreprise et Etat ; pays en développement et développés)
- substituabilité *versus* complémentarité appliquée au capital humain
- coût d'opportunité du capital humain : impact salarial d'une année d'étude supplémentaire et donc de la renonciation à travailler immédiatement (OCDE, 2014).
- externalités positives de l'investissement en capital humain : rendement privé vs rendement social, ce qui génère des défaillances de marché et nécessite l'intervention de l'Etat
- contribution du capital humain au progrès technique, mesuré par la productivité globale des facteurs (PGF), *via* la diffusion des technologies et l'amélioration des qualifications (à noter que la contribution de la PGF à la croissance globale est négative pour plusieurs pays de l'OCDE sur les années récentes)
- difficulté à isoler la productivité d'un travailleur combinée à d'autres travailleurs : quel rôle des collectifs de travail ? Il est utile d'évoquer le management des ressources humaines, en particulier au sein de l'entreprise, comme contributeur à la valorisation du capital humain
- relation entre innovation technologique et investissement en capital humain
- contribution empirique relative des différents facteurs de production à la croissance, et celle du capital humain comme force des entreprises à l'exportation
- enjeux du *brain drain* (prolongeant Stolper-Samuelson) et l'attractivité : exemple de la Californie
- rôle de la qualité des institutions pour assurer la rentabilité de l'investissement en capital humain
- rôle de la mobilité (géographique et sectorielle) du capital humain (du salarié formé en particulier dans un secteur/territoire en déclin) qui permet un appariement/valorisation sur le marché du travail, en particulier selon la conjoncture du moment (spatialité/temporalité)
  - \* Economistes fondateurs de la théorie du capital humain : Mincer (équation) ; Schultz ; Becker
  - \* Autres auteurs importants :
- sur la tentative de modélisation du capital humain dans les modèles de croissance : Solow ; Mankiw, Romer, Weil ; Lucas
- ayant proposé des contributions empiriques importantes : Barro ; Denison ; Psacharopoulos (par exemple)
- sur le lien entre capital humain et technologie : Nelson et Phelps ; Aghion et al. ; Goldin.

### ➤ Apports statistiques :

La bibliographie du concours contient plusieurs rapports ou articles (anciens) synthétisant des résultats empiriques utiles sur ce sujet, mais relativement anciens. C'est le cas notamment de :

- Bassanini, A. et Scarpetta, S., (2001), « Does Human Capital Matter For Economic Growth in OECD Countries? Evidence from Pooled Mean-Group Estimates », *OECD Economic Department Working Papers*, Paris, OCDE.
- OCDE (2007), *Le capital humain : comment le savoir détermine notre vie*, Les essentiels de l'OCDE.
- Ciccone, A. et De La Fuente, A., 2003. *Le capital humain dans une économie mondiale fondée sur la connaissance*, Commission européenne, Direction générale de l'emploi et des affaires sociales.
- Psacharopoulos, G., (2002), « Returns to Investment in Education: A Further Update », *World Bank policy Research Working Paper*, Washington : World Bank.

Dans leur article de 2015, Sunde et Vischer dressent le constat d'un paradoxe (que l'on pourrait comparer à celui mis en évidence par Solow dans les années 1980) : malgré l'intuition de l'importance de la contribution du capital humain à la croissance, force est de constater, parmi toute la littérature sur ce sujet, l'absence de résultats convergents et robustes permettant de la mettre clairement en évidence – et encore moins de l'expliquer. Selon la spécification retenue du capital humain et la base de données choisie, les résultats divergent (ceux de Barro des années 2000 ne sont pas concordants par exemple avec d'autres, plus récents, de l'OCDE). **Toute référence, dans la réflexion sur ce sujet, à une mesure du capital humain ou de ses effets suppose donc de bien préciser la variable choisie et le cadre géographique dans lequel ses effets ont été mesurés.**

### B.3 – Ce qui est valorisé (et/ou bonus)

- Irving Fisher (1897) : premier économiste à utiliser l'expression « capital humain » (C. Goldin, 2016)
- équations et graphiques pertinents, à condition qu'ils soient correctement commentés
- éléments théoriques ou empiriques sur les effets de la santé ou de la mobilité, au-delà de l'éducation
- décomposition illustrée et détaillée du capital humain : éducation, santé, mobilité
- comparaison internationale de la contribution du capital humain (entre pays développés, et par rapport aux pays en développement) et sa valorisation (spécificités des marchés du travail)
- connaissance localisée : spillovers régionaux, technopoles ou clusters scientifiques
- mobilité intergénérationnelle de G. Becker (1979) rappelant les modèles de générations imbriquées
- prise en compte de la croissance potentielle
- filiation du concept de capital humain dans l'histoire de la pensée économique et les travaux économiques récents (Goldin, Katz)
- l'équimarginalisme de Shapley/Myerson : constance du ratio Productivité marginale d'un facteur de production sur son coût, y compris le travail (ou le capital humain ?)
- références et données empiriques plus récentes que celles de la bibliographie du concours, qui dénotent un effort d'actualisation de la part des candidats
- D.J. Deming (2022), *Four facts about human capital*.
- R. Freeman (1976), *The overeducated American*.
- S. Coleman (1966) : le capital humain fonction de la famille, des pairs, de l'Ecole et des « abilities »
- La courbe d'Heckman (2006) avec un retour d'investissement du capital humain selon les périodes de formation
- M. Friedman (1955) qui se positionne pour l'instauration d'un monopole naturel en matière d'éducation
- W. Leontief et son analyse des échanges internationaux selon leur intensité en travail
- R. Nelson et E. Phelps (1966) qui reprochent à Solow que les nouvelles méthodes de production soient indifféremment appliquées aux travailleurs (aux compétences différentes !).



#### B.4 – Malus

- absence de problématique personnelle : le jury rappelle que le sujet n'est pas une problématique. Il est nécessaire de trouver une tension à résoudre derrière le sujet posé et de proposer une problématique *ad hoc* qui ne peut se limiter à une reformulation du sujet
- définir le capital humain uniquement comme un type de capital comme un autre
- définir le capital humain, au contraire, uniquement comme la simple amélioration du facteur travail
- considérer comme synonyme le capital humain et ses effets (productivité du travail, contribution au progrès technique, innovation...) ou ses causes (éducation)
- raisonnement uniquement microéconomique (investissement en capital humain pour un individu) ou uniquement macroéconomique (capital humain assimilé à ses effets sur le progrès technique)
- propos caricaturaux ou empreints de jugements de valeur (« impérialisme économique », « approche instrumentale de l'existence humaine », « faut-il favoriser l'investissement des entreprises ou l'éducation des jeunes générations ? »...)
- des phrases ou expressions toutes faites (« pour commencer », « pour le moment », « en économie », « d'un point de vue académique »...)
- écriture peu soignée et nombreuses fautes de grammaire et d'orthographe

#### ➤ **Références utiles dans la bibliographie officielle (en gras, les incontournables) :**

- Algan Y., Brunello G., Goreichy E., Hristova A., 2021, "Boosting Social and Economic Resilience in Europe by Investing in Education", European Commission, EENEE Analytical Report, 42.
- Armellini, M. (2012), The democratic factor in the education-growth relationship, *Kyklos*, Vol. 65 n°3, pp. 285-312.
- Arrow, K., 1962. « The Economic Implications of Learning by Doing », *Review of Economic Studies*, 29 (3), pp.155-173.
- Arrow, K., 1973. « Higher education as a filter », *Journal of Public Economics*, 2 (3), p. 193- 216
- Barro, R., 1991. « Economic Growth in a cross section of countries », *Quarterly Journal of Economics*, 106, p. 407-443.
- Barro, R., 2001 « Human Capital and Growth », *American Economic Review*, vol. 91, p. 12-17**
- Barro R., Lee J.W., [2001], "International Data on Education Attainment: Updates and Implications", *Oxford Economic Papers*, Vol. 53, pp. 541-563.
- Barro, R. and Sala-i-Martin, X., 1995. *Economic Growth*. New-York: MacGraw-Hill, Mac Graw-Hill Advanced Series in Economics.
- Bassanini, A. et Scarpetta, S., 2001. « Does Human Capital Matter For Economic Growth in OECD Countries? Evidence from Pooled Mean-Group Estimates », *OECD Economic Department Working Papers*, Paris, OCDE.**
- Baumol W., [2005], « Education for Innovation : Entrepreneurial Breakthroughs versus Corporate Incremental Improvements », *Innovation Policy and the Economy*, Vol. 5, pp. 33-56.
- Becker, G., 1964. *Human capital: a Theoretical and Empirical Analysis with Special Reference to Education*. Chicago, University of Chicago Press.**
- Becker, G., 1965. « A Theory of the Allocation of Time », *Economic Journal*, 75, p. 493-508.
- Becker, G., 1967. « Human capital and the Personal Distribution of Income: an Analytical Approach ». Woytinsky Lecture, No. 1, University of Michigan: Institute of Public Administration, Ann Arbor.
- Becker, G., 1991. *A Treatise on the Family*. 2nd Ed., Cambridge (Mass.): Harvard University Press.
- Becker, G. and Tomes, N., 1979. « An Equilibrium Theory of the Distribution of Income and Intergenerational Mobility », *Journal of Political Economy*, 87 (6), p. 1153-1189.
- Becker, G.S. and Tomes N., 1986. « Human Capital and the Rise and Fall of Families », *Journal of Labour Economics*, 4 (3), pp. S1-S39
- Benhabib, J. and M. Spiegel, 1994. « The Role of Human Capital in Economic Development: Evidence from Aggregate Cross-Country Data », *Journal of Monetary Economics*, 34 (2), p. 143-173.
- Ben-Porath, Y., 1967. « The Production of Human Capital over the Life-Cycle », *Journal of Political Economy*, 75 (4), p. 352-365.
- Carcillo S., Huillery É., L'Horty Y. (2017), *Prévenir la pauvreté par l'emploi, l'éducation et la mobilité*, Conseil d'analyse économique, 12 p.

- Card D. et Krueger A., 1992. « Does School Quality Matter ? Returns to Education and the Characteristics of Public Schools in the United States », *Journal of Political Economy*, vol. 100, p. 1-40.
- Card D., 1999, « The causal Effect of Education on Earnings », in O. Ashenfelter and D. Card eds., *Handbook of Labor Economics*, 3, Amsterdam, North-Holland.
- Card D. et Dinardo J., 2002. « Skill-biased technological change and rising wage inequality : some problems and puzzles », *Journal of Labor Economics*, vol. 20, p. 733-783
- Card, D. et A. Krueger, 1996. « The Economic Return to School Quality », in: Becker, W.E. and W.J. Baumol (eds), *Assessing Educational Practices. The Contribution of Economics*, Cambridge (Mass.): The MIT Press, p. 161-181.
- Ciccone, A. et De La Fuente, A., 2003. *Le capital humain dans une économie mondiale fondée sur la connaissance*, Commission européenne, Direction générale de l'emploi et des affaires sociales, rapport final**
- David P.A., [2000], *Knowledge, Capabilities and Human Capital Formation in Economic Growth*, All Souls College, Oxford.
- De Meulemeester, J.L. et Diebolt, C., 2005. « The Economics of Education: Unkept Promises? », *Brussels Economic Review*, numéro spécial, vol. 47, automne-hiver, p. 303-319.
- De Meulemeester, J.-L. et Rochat, D., 1995. « A Causality Analysis of the Link between Higher Education and Economic Development », *Economics of Education Review*, 14 (4), p. 351-361.
- Denison, E., 1962. *The Sources of Economic Growth in the United States and the Alternatives Before Us* New- York: Committee for Economic Development.**
- Denison, E., 1962. « Education, Economic Growth and Gaps in Information », *Journal of Political Economy*, 70 (5), pp. 124-128.
- Denison, E., 1967. *Why Growth Rates Differ*. Washington D. C.: The Brookings Institution.
- Denison, E., 1979. *Accounting for Slower Economic Growth: the United States in the 1970s*. Washington D.C.: The Brookings Institution.
- Faggian A., Modrego P., Mac Cann P., 2019, "Human capital and regional development", in *Handbook of Regional Growth and Development*, edited by R. Capello and P. Nijkamp, Elgar.
- Forgeot, G. et Gautier J., 1997, « Insertion des jeunes et processus de déclassement », *Économie et statistique*, n° 304-305, p. 53-74
- Galor, O. et Moav, O., 2006. « Das Human Kapital. A Theory of the Demise of the Class Structure », *Review of Economic Studies*, 73, janvier, pp. 85-117.
- Goldin, C., 2016. "Human Capital", In *Handbook of Cliometrics*, ed. Claude Diebolt and Michael Hauptert, 55- 86. Heidelberg, Germany: Springer Verlag.
- Gurgand, M., 2000. « Capital humain et croissance : la littérature empirique à un tournant ? » *Économie publique*, vol. 6, p. 71-93.**
- Gurgand, M., 2000. « Sait-on mesurer le rôle économique de l'éducation? Une confrontation des résultats empiriques micro et macroéconomiques, *Revue française d'économie*, XV (2), 121-156.
- Gurgand, M., 2004. « Quel est l'impact des politiques éducatives ? Les apports de la recherche ». Paris : Commission du débat national sur l'avenir de l'école, avril.
- Gurgand M., 2005, *Economie de l'éducation*, Paris : La Découverte, coll. Repères.
- Gurgand, M. et Gautié, J. 2005. « Retour sur la relation formation –emploi », *Économie et Statistique*, n°388- 389, 205, 3-13.
- Jorgenson, D. et Fraumeni, B., 1992. « Investment in Education and US Economic Growth », *Scandinavian Journal of Economics*, 94, p. 551-570.
- Krueger, A., 1999. « Experimental Estimates of Education Production Function », *Quarterly Journal of Economics*, vol. 114, p. 497-532.
- Krueger, A. et M. Lindahl, 2001. « Education for Growth : Why and Whom ? », *Journal of Economic Literature*, décembre, 39, p. 1101-1136.
- Levy M., Jouyet J.P., 2006, *L'économie de l'immatériel : la croissance de demain*, Rapport de la Commission.
- Lucas, R., 1988. « On the Mechanics of Economic Development », *Journal of Monetary Economics*, 22 (1), pp. 3-42.**
- Mankiw, G., Romer, D. et Weil, D., 1992. "A Contribution to the Empirics of Economic Growth", *Quarterly Journal of Economics*, 107, may, p. 407-437.**

- Marchand, O. et Thélot, C., 1997. « Formation de la main-d'œuvre et capital humain en France depuis deux siècles », Les Dossiers d'Éducation et Formations, no 80
- Michel S., 2002, « Formation et croissance économique en longue période : vers une continuité des temps de formation sur le cycle de vie ? », *Economies et Sociétés*, Vol. 40, n° 3-4, pp. 533-566.
- Mincer J., 1958. « Investment in Human Capital and Personal Income Distribution », *Journal of Political Economy*, 66 (4), pp. 281-302.**
- Mincer J., 1978, Accumulation du capital humain, Paris : Economica.**
- Mitch, D., 1990. « Education and Economic Growth: Another axiom of Indispensability? From Human Capital to Human Capabilities », in Education and economic development since the industrial revolution (Ed. by Tortella, G.). Valencia: Generalitat Valenciana, pp. 29-45.
- Monteils M., [2004], « Les rendements de la production de capital humain : tests des hypothèses de Lucas 1988 », *Economie Appliquée*, n° 1.
- Murphy, K., Shleifer, A., et Vishny, R., 1991. « The Allocation of Talent: Implications for Growth », *Quarterly Journal of Economics*, 106 (2), p. 503-530.
- Nauze-Fichet, E. et Tomasini, M., 2002. « Diplôme et insertion sur le marché du travail : approches socioprofessionnelle et salariale du déclassement », *Économie et Statistique*, no 354, p. 21-43.
- Nelson, R. et E. Phelps, 1966. « Investment in Humans, Technological Diffusion and Economic Growth », *American Economic Review*, 56 (2), p. 69-75.
- North, D., 1990. *Institutions, Institutional Change and Economic Performance*. Cambridge: Cambridge University Press.
- OCDE [2007], Le capital humain : comment le savoir détermine notre vie, Les essentiels de l'OCDE.**
- Palacios Lleras, M., 2004. *Investing in Human Capital. A Capital Market Approach to Student Funding*, Cambridge : Cambridge University Press.
- Pritchett, L., 2001. « Where has all the Education Gone ? », *World Bank Economic Review*, vol. 15, pp. 367- 391.
- Psacharopoulos, G., 1980. « Higher Education in Developing Countries: A Cost-Benefit Analysis », *World Bank Staff Working Paper n° 440*, Washington : World Bank.
- Psacharopoulos, G., 1981. « Returns to Education: An Updated International Comparison », *Comparative Education*, 17 (3), p. 321-341.
- Psacharopoulos, G., 1985. « Returns to education: A Further International Update and Implications », *Journal of Human Resources*, 20 (4), p. 583-604.
- Psacharopoulos, G., 1994. « Returns to Education : A Global Update », *World Development*. Vol. 22, September, pp. 1325-1343.
- Psacharopoulos, G., 2002. « Returns to Investment in Education: A Further Update », *World Bank policy Research Working Paper*, Washington : World Bank.**
- Romer, P., 1986. « Increasing returns and long run growth », *Journal of Political Economy*, 94 (5), p. 1002- 1037.**
- Romer, P., 1990. « Endogenous Technical Change », *Journal of Political Economy*, 98 (5), p. 71-102.**
- Schultz, T., 1961. « Investment in Human Capital », *American Economic Review*, 51 (1), p. 1-17.**
- Schultz, T., 1963. *The Economics of Education*. New York : Columbia University Press.
- Selz, M. et Thélot, C., 2004, « L'évolution de la rentabilité salariale de la formation initiale et de l'expérience en France depuis 35 ans », *Population*, vol. 59, p. 11-50.
- Siebert, W., 1985. « Developments in the Economics of Human Capital », in: Carline, D. et al. (eds), *Labour Economics*, Harlow: Longman.
- Spence, M., 1973. « Job Market Signalling », *Quarterly Journal of Economics*, 87 (3), p. 355-374.
- Sunde, U. and Vischer, T., 2015, « Human Capital and growth: specification matters », *Economica*, Vol. 82 No. 326, pp. 368-390.**
- Vandenbussche, J., P. Aghion et C. Meghir, 2006. « Growth, Distance to Frontier and Composition of Human Capital », *Journal of Economic Growth*, 11, p. 97-127.**
- Wolf, A., 2002, *Does Education Matter? Myths about Education and Economic Growth*, London : Penguin Books.

➤ **Autres références utiles (non exhaustives), hors de la bibliographie :**

- Acemoglu, D., Johnson, S. and Robinson, J. A., 2001, "The Colonial Origins of Comparative Development: An Empirical Investigation." *American Economic Review*, 91 (5): 1369–1401.
- Acemoglu, D., and Robinson, J., 2015, *Prospérité, puissance et pauvreté. Pourquoi certains pays réussissent mieux que d'autres*, Editions M. Haller, Genève.
- Aghion, P., Howitt, P. et Murtin, F., 2010, « Le bénéfice de la santé. Un apport des théories de la croissance endogène », *Revue de l'OFCE*, n° 112(1), 87-108.
- Andrews, D., Égert, B. et de La Maisonneuve, C., 2024, "From decline to revival: Policies to unlock human capital and productivity", OECD Economics Department, *Working Paper*, n°1827.
- Argan D., et Gary-Bobo, R., 2023, « Les diplômes français se sont-ils dévalorisés ? Les rendements de l'éducation et de l'expérience en France, 1992-2017 », *Revue Economique*, 74(2), p. 95-137.
- Barro R.J., 2000, *Les facteurs de la croissance économique : une analyse transversale par pays*, Economica.
- Behaghel L., Grenet J. et Gurgand, M., 2023, *Economie de l'éducation*, Collection Repères, n°818, La Découverte, 128 p.
- Bergeaud, A., Cette, G. et Lecat, R., 2018, « Expliquer la croissance : une division par 2 de notre ignorance », *Bloc-notes Eco*, Banque de France, n°43.
- Bernela, B. et Bonnal, L., 2022, « Mobilités géographiques et relation formation-emploi : une analyse longitudinale de l'enseignement supérieur français », *Revue économique*, 73(5), p. 695- 733.
- Carré, J.-J., Dubois, P. et Malinvaud, E., 1972, *La croissance française. Un essai d'analyse économique causale de l'après-guerre*, Le Seuil, Paris.
- Docquier, F., 2016, « Émigration, capital humain et développement : enseignements des recherches récentes menées à l'IRES ». *Reflets et perspectives de la vie économique*, Tome LV, n°1.
- Doeringer, P.B. and Piore, M.J., 1971, *Internal Labour Markets and Manpower Analysis*. M.E. Sharpe, Inc., Armonk, New York.
- Goldin, C. and Katz, L., 2008, *The Race Between Education and Technology*, Harvard University Press.
- Goldin, C. and Katz, L., 2020, « The Incubator of Human Capital : The NBER and the Rise of the Human Capital Paradigm », NBER WP n°26909.
- Harris, J. R. and Todaro, M. P., 1970, "Migration, Unemployment and Development: A Two-Sector Analysis", *The American Economic Review*, vol. 60, n° 1, pp. 126-142.
- Ménard, B., 2019, « Quel effet de la série et de la mention du baccalauréat sur l'insertion des diplômés de master ? » Céreq Echanges, n°11, Effet du parcours à diplômé donné sur l'insertion professionnelle, p. 29-52.
- OCDE, 2014, *Perspectives de l'emploi de l'OCDE 2014*.
- Schnapper, D., 1981, *L'épreuve du chômage*, Paris, Gallimard.
- Sen, A., 2003, *Développement, justice et liberté*, Odile Jacob, Paris.
- Sjaastad L. A., 1962, "The Costs and Returns of Human Migration", *Journal of Political Economy*, vol. 70, n° 5, pp. 80-93.
- Vignale, M., 2016, « Mobilités interrégionales de jeunes diplômés du supérieur : qui forme pour qui ? », *CEREQ Bref*, 347.

### 3.1.2.3 - Notions des programmes de sciences économiques et sociales en lien avec le sujet

- Chapitres d'économie relatifs à la production et à la croissance (seconde et terminale), voire des éléments relatifs au marché du travail (terminale).

- Chapitre de sociologie relatif l'école (terminale), pour des éclairages sur les stratégies individuelles et collectives d'investissement dans l'éducation.

Classe	Chapitre	Objectifs d'apprentissage en lien avec ce sujet
Seconde	Comment crée-t-on des richesses et comment les mesure-t-on ?	Savoir que la production résulte de la <b>combinaison de travail, de capital, de technologie et de ressources naturelles</b> .
	Quelles relations entre le diplôme, l'emploi et le salaire ?	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Comprendre que la poursuite d'études est un <b>investissement en capital humain</b> et que sa rentabilité peut s'apprécier en termes de salaire escompté, d'accès à l'emploi et de réalisation de ses capacités.</li> <li>- Savoir que le manque de qualification est une cause de chômage.</li> <li>- Comprendre que le salaire est déterminé par le niveau de formation.</li> </ul>
Terminale	Quels sont les sources et les défis de la croissance économique ?	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Comprendre le processus de croissance économique et les <b>sources de la croissance</b> : accumulation des facteurs et accroissement de la productivité globale des facteurs ; comprendre le lien entre le progrès technique et l'accroissement de la productivité globale des facteurs.</li> <li>- Comprendre que <b>le progrès technique est endogène</b> et qu'il résulte en particulier de l'innovation.</li> <li>- Comprendre comment les <b>institutions</b> (notamment les droits de propriété) influent sur la croissance en affectant l'incitation à investir et innover ; savoir que l'innovation s'accompagne d'un processus de destruction créatrice.</li> <li>- Comprendre comment le progrès technique peut engendrer des inégalités de revenus.</li> </ul>
	Comment lutter contre le chômage ?	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Comprendre que les <b>problèmes d'appariements</b> (frictions, inadéquations spatiales et de qualifications) et les asymétries d'information (salaire d'efficience) sont des sources de chômage structurel.</li> <li>- Connaître les principales politiques mises en œuvre pour lutter contre le chômage : politiques macroéconomiques de soutien de la demande globale, politiques d'allègement du coût du travail, <b>politiques de formation</b> et politiques de flexibilisation pour lutter contre les rigidités du marché du travail</li> </ul>
	Quelle est l'action de l'Ecole sur les destins individuels et sur l'évolution de la société ?	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Comprendre que, dans les sociétés démocratiques, l'École transmet des savoirs et vise à favoriser l'égalité des chances ; comprendre l'évolution, depuis les années 1950, des <b>principaux indicateurs mesurant l'accès à l'École et à l'enseignement supérieur</b> (taux de scolarisation, taux d'accès à un diplôme ou à un type de formation) en distinguant les processus de massification et de démocratisation.</li> <li>- Comprendre la multiplicité des facteurs d'inégalités de réussite scolaire (notamment, rôle de l'École, rôle du capital culturel et des <b>investissements familiaux</b>, socialisation selon le genre, effets des stratégies des ménages) dans la construction des trajectoires individuelles de formation.</li> </ul>

### 3.1.3 – Proposition(s) de corrigé (Frédéric Carluet et Élise Braud)

#### 3.1.3.1 – Plan principal

**Remarque formelle :** la proposition de corrigé ci-après ne correspond pas à une copie « parfaite » mais synthétise et connecte des idées et références pertinentes pour nourrir une réponse relativement complète au sujet. Toutes les références mentionnées ne sont donc pas attendues pour obtenir une très bonne note et il est conseillé de **viser plutôt la qualité que la quantité (avec un minimum de 8 pages denses cependant)**. Dans une copie, il est attendu que les références choisies soient citées précisément (nom de l'auteur ou l'autrice, titre, date de publication), dans une syntaxe correcte, et pas seulement évoquées entre parenthèses. Chaque référence mentionnée doit par ailleurs être développée précisément (méthode, détails sur le terrain ou les données analysées, concepts et résultats intéressants pour répondre au sujet...).

**Introduction :** Dans leur article de 2020, qui retrace la généalogie du concept de capital humain et de son adoption progressive par les économistes, Claudia Goldin et Lawrence Katz concluent : « We are all human capitalists now ». Ce constat fait écho au succès grandissant de ce concept hors de la sphère académique et notamment pour repenser les stratégies de croissance des économies occidentales depuis la fin des Trente Glorieuses. En Europe, la stratégie de Lisbonne (2000) prévoit ainsi, en développant le capital humain, de faire de l'Union européenne l'économie du savoir la plus dynamique et la plus compétitive du monde (avec comme cibles : 3% de dépenses de R&D par rapport au PIB dont 2/3 privées ; et moins de 10% d'abandons de scolarité... à atteindre en 2010 !).

Le capital humain est défini par l'OCDE comme « *l'ensemble des connaissances, qualifications, compétences et caractéristiques individuelles qui facilitent la création du bien-être personnel, social et économique* ». On inclut, dans une définition plus extensive, à la fois l'effet de l'éducation, de la formation, mais aussi de la santé et de la mobilité, c'est-à-dire l'ensemble des facteurs susceptibles d'augmenter la productivité d'un individu ou d'un pays. Si le terme a été proposé par Jacob Mincer en 1958, il a surtout été développé par les fondateurs de la théorie du capital humain Theodore Schultz et Gary Becker. Dans la définition proposée par Schultz (1961), le capital humain correspond à « l'habileté, le savoir et toutes les capacités permettant d'améliorer la productivité du *travail humain* », c'est-à-dire l'ensemble des facteurs qui amélioreraient l'efficacité du facteur travail. Cependant, Becker (1964), insiste sur le fait que le capital humain recouvre « *l'ensemble des capacités productives qu'un individu acquiert par accumulation de connaissances générales ou spécifiques* », ce qui tend à rapprocher le capital humain d'un actif, similaire au facteur capital, susceptibles de faire l'objet d'un investissement privé ou collectif en vertu de ses effets positifs sur la productivité du travail. S'il semble à la fois lié au facteur travail et ressembler au facteur capital, qui sont les deux facteurs de production dans les modèles classiques de croissance, peut-on pour autant dire que le capital humain est un facteur de production « comme les autres » ?

Malgré le succès académique et politique du concept de capital humain remarqué par Goldin et Katz (2020), son analyse n'a rien d'évident : sa nature est difficile à cerner d'une part et, la modélisation et la mesure de ses effets ne font pas totalement consensus, d'autre part. Se demander si le capital humain est un facteur de production comme les autres nécessite donc d'interroger la pertinence de ce concept et de saisir à la fois sa nature et l'importance relative de sa contribution à la croissance, en comparaison de celles des autres facteurs de production que sont le travail et le capital dans les modèles de croissance.

Plusieurs paradoxes méritent d'être soulignés et devront être levés. Premièrement, le capital humain est un concept dont la nature est difficile à cerner, à la fois capital et incorporé, ce qui questionne sa position relative par rapport au facteur capital et au facteur travail. Cependant, même si le capital humain n'est pas exactement un facteur de production comparable, dans sa nature, aux autres, ses effets sur la production dépassent ceux du travail et du capital en volume. Toutefois, alors que la contribution du capital humain à la production et à la croissance semble importante dans les économies développées, elle reste paradoxalement difficile à modéliser voire à mesurer empiriquement, notamment en raison du caractère composite du capital humain. De plus, selon les contextes nationaux, le degré de qualification et la qualité des institutions, le capital humain a des effets positifs (Barro, 2000, par exemple) ou parfois négatifs, et, surtout, plus ou moins significatifs, sur la croissance.

Il semble donc nécessaire de questionner à la fois la nature et l'importance relative du concept de capital humain en comparaison des facteurs travail et capital pour tenter de comprendre les mécanismes de la croissance des économies contemporaines, en décomposant ce concept et en prêtant attention au contexte institutionnel.

On pourra donc se demander **sous quelles conditions, relativement aux autres facteurs de production et dans une perspective comparative, le capital humain est une notion pertinente pour renouveler la compréhension des mécanismes de la croissance.**

Le capital humain peut être rapproché, dans sa nature et par analogie, des deux facteurs classiques de production mais sans s'y réduire (I). Il contribue néanmoins plus que les autres facteurs à la croissance des économies modernes, même si la modélisation et la mesure économétrique de ses effets se doivent d'être encore affinées (II). La contribution spécifique du capital humain à la croissance économique passe par plusieurs canaux de transmission et dépend du contexte institutionnel (III).

## **I. Le capital humain peut être rapproché, dans sa nature et par analogie, des deux facteurs classiques de production mais sans s'y réduire**

### **A. Le capital humain, considéré comme une sous-catégorie de facteur capital, peut faire l'objet d'un investissement susceptible de tirer la productivité individuelle et générale**

Dans sa nature, le capital humain correspond à un **actif**, un stock de connaissances et de compétences, ressemblant au capital physique (ce que suggère le choix du terme « capital » humain pour le désigner) et ce selon plusieurs aspects. Le capital humain peut alors faire l'objet, comme le capital physique, d'un **investissement** susceptible de maximiser la productivité d'un ou des travailleurs. Il subit aussi une **obsolescence** et peut être **décomposé** entre différents degrés de productivité (capital humain qualifié ou peu qualifié).

A l'échelle micro-économique, les travaux fondateurs de **Gary Becker** (1964 ; 1967) sur la théorie du capital humain insistent sur un lien causal entre l'investissement en capital humain (en se concentrant notamment sur l'éducation, mais sans oublier le « capital santé » et la mobilité géo-professionnelle), la productivité d'un individu et son salaire. Cet investissement peut être réalisé par un individu lui-même si le coût privé est compensé par la rentabilité attendue en termes de salaire. L'équation de Mincer permet d'estimer le rendement privé de l'éducation en opérant une régression du logarithme des salaires sur le nombre d'années d'études. En moyenne, le rendement d'une année d'étude supplémentaire oscille entre 5 et 8% dans les pays développés et entre 10 et 14% dans les pays en développement (Behaghel, Grenet et Gurgand, 2023). L'OCDE (2014) a par exemple calculé qu'une année d'étude supplémentaire accroissait en moyenne le salaire entre 4% pour la France et le Japon et jusqu'à 8 ou 9% pour les Etats-Unis ou l'Allemagne. Dans les pays de l'OCDE, les 25-64 ans actifs occupés à temps plein diplômés de l'enseignement tertiaire gagnent en moyenne 57% de plus que les diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire (OCDE, 2021). La rentabilité des études varie cependant selon les caractéristiques du marché du travail (degré de qualification de la demande, nombre de diplômés, taux de chômage) mais aussi de caractéristiques individuelles telles que le genre, notamment (dans les pays de l'OCDE, les femmes diplômées de l'enseignement tertiaire actives occupées à temps plein ne gagnent en moyenne que 76 % de la rémunération des hommes aux caractéristiques équivalentes (OCDE, 2021)). Le **coût d'opportunité** des études longues varie donc fortement selon les caractéristiques structurelles du marché du travail et selon les profils individuels, ce qui conduit à un arbitrage différent selon les individus ou les familles (Becker, 1991). Des variables exogènes, telles que l'allongement de l'espérance de vie, peuvent également influencer la rentabilité espérée de l'investissement en capital humain (effet Ben Porath, 1967).

Le capital humain peut également faire l'objet d'un investissement de la part des entreprises (**capital humain spécifique**) voire des pouvoirs publics (**capital humain générique**) lorsque cet investissement génère des externalités qui dépassent la seule rentabilité privée du travailleur (Friedman, 1962). La théorie du capital humain, à l'échelle micro-économique, permet ainsi d'analyser la rationalité des choix d'investissement individuel dans l'éducation tout au long de la vie (Becker, 1965) et les frictions et problématiques d'appariements, notamment sur le marché du capital, qui limitent parfois la rentabilité de cet investissement.

En tant que stock de connaissances, le capital humain peut être rapproché du **capital immatériel**, ce qui justifie l'intérêt renouvelé pour cette notion depuis les années 2000 en raison du poids accordé à la connaissance et l'information dans les économies contemporaines, tant du point de vue académique que politique (Ciccone, A. et De La Fuente, A., 2003. *Le capital humain dans une économie mondiale fondée sur la connaissance*).

Cette perspective permet de compléter les approches antérieures sur les effets du capital physique, concentrées sur le rôle de l'innovation. Le capital humain serait alors une sous-catégorie du facteur capital, un capital « comme un autre », humain plutôt que physique.

Cependant, le capital humain représente un actif incorporé contrairement au capital physique, ce qui rend difficile d'en faire un capital exactement comme un autre.

## **B. Le capital humain, en tant qu'actif incorporé, renvoie à l'amélioration qualitative du facteur travail grâce à l'éducation, la santé et la mobilité**

Dans une perspective moins individualiste et utilitariste, le capital humain peut être rapproché, dans sa nature, du facteur travail puisqu'il désigne l'ensemble des **connaissances et compétences incorporées**, propres à un individu et susceptibles d'augmenter sa productivité. Parler de capital « humain » semble en effet paradoxal, ce qui a été d'ailleurs critiqué par les opposants à la théorie du capital humain dès les années 1960, notamment car cette appellation semble réduire l'éducation et l'individu éduqué à un investissement économique et un actif monnayable (Goldin et Katz, 2020).

Cette notion renverrait alors la **dimension qualitative du facteur travail** et inviterait à réfléchir notamment aux effets de la qualité de la formation, initiale et continue, de la main-d'œuvre au-delà de la seule prise en compte de son volume. Le capital humain ne serait donc pas tant un facteur de production indépendant du facteur travail, mais regrouperait plutôt tous les facteurs susceptibles d'améliorer la productivité du facteur travail. Sous ce concept assez large, des travaux empiriques en économie de l'éducation, de la santé ou des migrations ont pu montrer les effets sur la productivité, à différentes échelles, de l'amélioration du niveau et de la qualité de l'éducation (Krueger et Lindahl, 2001 ; Hanushek, 2004), de la santé (Aghion *et al.*, 2010) ou de la mobilité des travailleurs (voir notamment Docquier, 2016). Si le capital humain est perçu comme l'un des facteurs d'amélioration de la productivité du facteur travail, il s'agit également de distinguer entre **capital humain qualifié et peu qualifié**, par exemple en fonction du niveau d'études. Selon le niveau de développement d'un pays et la demande plus ou moins élevée de travailleurs qualifiés, le type de capital humain susceptible d'accroître la productivité générale n'est pas le même. Dans les pays développés, où le capital humain qualifié est complémentaire du niveau de technologie élevé, l'investissement privé et public dans les études supérieures est certes plus rentable mais contribue à renforcer la polarisation et la segmentation du marché du travail. A ce titre, étudier les disparités de qualité de capital humain permet d'analyser les problèmes d'appariement en partie liés à la formation sur les différents marchés du travail (Marchand et Thélot, 1997 ; Michel, 2002).

La dimension incorporée, humaine, de cet actif invite de plus à le saisir selon une logique qui dépasse la seule question de la rentabilité de l'investissement en capital humain. L'amélioration des connaissances, de la santé ou de la mobilité d'un travailleur ou une d'une population présente en effet des intérêts qui dépassent la seule rentabilité liée à une plus forte productivité. L'investissement en capital humain aurait des effets positifs sur la cohésion sociale (Algan *et al.*, 2021). A l'échelle individuelle, le capital humain est susceptible d'élargir les « **capabilités** », entendues comme les libertés réelles de développement humain (Sen, 2003). Dans la mesure où le diplôme protège aussi en partie du chômage, la composante du capital humain relative à l'éducation facilite l'insertion professionnelle et donc l'intégration sociale par le travail. En 2023, le taux de chômage des actifs diplômés du supérieur (5%) est effectivement très inférieur à celui des actifs diplômés uniquement du brevet des collèges (13,3%). Parmi les diplômés de master, la spécialité choisie lors des études supérieures compte moins que la filière du baccalauréat : les diplômés d'un master en 2014 passés par un baccalauréat scientifique connaissent en effet de meilleures chances d'insertion professionnelle, indépendamment de leurs choix d'orientation dans le supérieur, d'après les enquêtes réalisées par le Cereq (Ménard, 2019). Le niveau de diplôme et la qualité de l'éducation permettent donc de protéger de « l'épreuve du chômage » (Schnapper, 1981) en limitant le risque de vivre une expérience de « chômage total » désocialisante (les diplômés du supérieur étant plus nombreux à faire l'expérience d'un « chômage inversé » ou d'un



« chômage différé »). Le rendement du capital humain dépasse donc la seule rentabilité salariale et doit donc aussi être valorisé par ses effets positifs en termes d'insertion sociale, de sociabilité professionnelle et de moindre exposition au risque de perte cumulative de liens sociaux.

Cependant, les effets qualitatifs du capital humain ne s'exercent pas uniquement sur le facteur travail, mais aussi sur le facteur capital, comme le soulignent les travaux précurseurs de Nelson et Phelps (1966) sur le lien entre capital humain et diffusion de l'innovation technologique.

*Transition* : Il semble donc réducteur de cantonner le capital humain à un « sous-facteur » de production car son effet sur la production semble excéder celui du capital physique ou du travail. Dès lors, un paradoxe est à lever : si la nature du capital humain est difficile à identifier, il semble insatisfaisant de le réduire au facteur capital ou au facteur travail. Néanmoins, malgré le flou qui persiste sur sa *nature*, les économistes s'accordent à considérer ses effets comme *plus importants* que ceux des facteurs classiques de production. Marshall (1890) estime même que ce qu'il qualifie de « personal capital » est la plus importante de toutes les autres formes de capital (« the most valuable of all capital is that invested in human being »).

Malgré ou en raison de sa nature floue, en quoi la tentative de modélisation et de mesure des effets transversaux du capital humain permet-elle de mieux comprendre les sources de la productivité des économies contemporaines ? A l'échelle macroéconomique et en considérant ses effets transversaux sur les autres facteurs de production, ce concept devient utile à l'analyse économique pour contribuer à expliquer le résidu de la croissance même si la mesure empirique de ses effets pose un certain nombre de problèmes.

## **II. Le concept de capital humain contribue plus que les autres facteurs à la croissance des économies modernes, même si la modélisation et la mesure économétrique de ses effets se doivent d'être encore affinées**

### **A. Introduire et endogénéiser l'effet du capital humain dans les fonctions de production à l'échelle macroéconomique améliore la compréhension théorique des sources de la croissance**

Afin de modéliser de façon plus satisfaisante les sources de la croissance des économies développées, les modèles successifs ont tenté d'intégrer le capital humain dans la fonction de production néo-classique. Dans le **modèle de Solow** (1956), la croissance est tirée par l'accumulation du capital par tête et converge, à un taux d'épargne donné, vers un état stationnaire. Seul, le progrès technique, pensé initialement comme exogène, est susceptible de permettre une croissance durable. Dans ce premier modèle, le capital humain contribue au progrès technique A mais n'est pas considéré comme un facteur de production équivalent au travail et au capital. D'autres modèles postérieurs tentent d'isoler le rôle du capital humain, qui semble important et en partie distinct à la fois du capital, du travail et du progrès technique. Ce modèle de croissance exogène est repris par Gregory Mankiw, David Romer et David Weil (1992) qui introduisent le **capital humain comme un facteur de production H distinct du capital et du travail** :  $Y = K^a \cdot H^b \cdot (AL)^{1-a-b}$ . Dans leur modèle, le capital humain est considéré comme distinct du progrès technique (neutre au sens de Harrod, *ie* dont les effets ne jouent que sur le facteur travail) et son poids est équivalent aux deux autres ( $a=b=1/3$ , d'après une étude empirique réalisée par les auteurs sur les 22 pays de l'OCDE entre 1960 et 1985). Néanmoins, la croissance est surtout tirée, sur le long terme, par le niveau exogène de technologie avec lequel le capital humain ne rivalise pas.

Ce sont les **modèles de croissance endogène** qui permettent de modéliser de façon plus satisfaisante l'effet autoentretenu de la croissance grâce, notamment, aux effets transversaux du capital humain sur les autres facteurs de production. Dans les modèles, par exemple, de Romer (1986 puis 1990), le progrès technique à un moment  $t$  est défini comme une fonction dépendant du stock de connaissances déjà présent dans l'économie ( $A_t$ ), du volume de travailleurs qualifiés ( $L_A$ ) et de l'efficacité du secteur de la recherche ( $d$ ) :  $A_t = d \cdot L_A \cdot A_t$ . Ainsi, le capital humain, en tant que stock de connaissances, est endogénéisé et permet d'expliquer le caractère autoentretenu de la croissance. Le stock de capital humain accumulé tire l'investissement en capital humain et la production.

Toutefois, ces tentatives de modélisation des effets du capital humain sur la production ne sont pas entièrement satisfaisantes et génèrent des débats entre économistes, révélateurs de la difficulté à modéliser ce facteur de production pas comme les autres.

**B. ... mais ne permet pas de réduire entièrement « la mesure de notre ignorance », tant sur le plan théorique que sur le plan empirique**

L'introduction du capital humain dans les modèles de croissance exogène puis endogène ne réduit pas entièrement le manque de compréhension des mécanismes de la croissance des économies contemporaines. Les hypothèses différentes sur lesquelles reposent les modèles, ainsi que les problèmes économétriques qu'ils présentent, rendent leur démonstration empirique, à partir de bases de données par ailleurs souvent imparfaites, non évidente (Gurgand, 2000). Ainsi, **le rôle du capital humain sur la croissance n'est pas significatif ou divergent selon les études empiriques** (Sunde et Vischer, 2015) et semble dépendre du contexte. Les études empiriques ne permettent pas de trancher par ailleurs, certains débats théoriques tels que celui qui oppose les modèles de Romer et de Lucas sur la manière de prendre en compte le capital humain en tant que **stock** (Romer, 1990) ou du point de vue de son **accumulation** (Lucas, 1988). Selon le périmètre de l'étude ou l'indicateur utilisé, c'est le stock déjà accumulé de capital humain dans une économie qui tire la croissance (Barro, 1991 ; Benhabib et Spiegel, 1994) ou c'est l'accumulation, dynamique et sur le long terme du capital humain qui permet de l'expliquer (David, 2001). La théorie du signal (Spence, 1973) ou la théorie du filtre (Arrow, 1973) remettent même en question le lien de causalité entre l'éducation et la productivité : le diplôme permet de contourner les asymétries d'information sur le marché du travail sans être pour autant révélateur de la productivité réelle des travailleurs. Ainsi, l'investissement individuel en capital humain, *via* l'éducation, ne se traduit pas pour autant par une productivité accrue. Le lien entre capital humain et croissance économique n'est donc pas évident.

Sur le plan empirique, les travaux de « **comptabilité de la croissance** », nombreux depuis les années 1960, s'accordent généralement à identifier une contribution importante du capital humain à la croissance sans parvenir à la mesurer ou l'expliquer précisément. Ces études mettent en évidence le rôle important de la productivité générale des facteurs de production (PGF), qui expliquerait 50% de la croissance, sans que l'on réussisse bien à isoler ses canaux de transmission (cf notamment Carré, Dubois et Malinvaud, 1972, pour le cas français). Décomposer la PGF passe donc notamment par l'identification du rôle du capital humain dans l'augmentation de la productivité générale des autres facteurs. Les travaux de Denison (1962 puis 1967) tentent ainsi d'isoler plusieurs facteurs de la croissance et mettent en évidence le rôle joué par la qualité de l'éducation, qui contribuerait à 42% de l'augmentation du PIB par habitant aux Etats-Unis entre 1929 et 1957. En prenant en compte la qualité de l'éducation comme l'un des facteurs de la PGF, qui explique elle-même 50% de la croissance des Etats-Unis et plus de 70% de la croissance au sein de la zone euro entre 1913 et 2014, Antonin Bergeaud, Gilbert Cette et Rémy Lecat (2018) parviennent aussi à « réduire la mesure de notre ignorance ». L'augmentation du niveau d'éducation, qui améliore le capital humain, contribue par exemple à un quart de la PGF aux Etats-Unis sur cette période. Plus récemment, entre 2005 et 2016, et dans les pays de l'OCDE, l'accumulation du capital humain en volume (nombre d'années d'études) et en qualité (mesurée par les résultats aux tests PISA) ralentit et contribuerait à expliquer 1/6<sup>e</sup> du ralentissement de la PGF sur cette période (Andrews, Egert et de La Maisonnette, 2024).

Plus généralement, les travaux récents qui tentent de mesurer l'effet du capital humain sur la croissance proposent des résultats parfois divergents selon les indicateurs choisis pour appréhender le capital humain, lui-même souvent réduit à la seule dimension de l'éducation (nombre d'années d'éducation, qualité de l'éducation, dépenses publiques dans l'éducation, niveau d'éducation considéré...), ce que souligne très bien Georges Psacharopoulos (2002). En synthétisant la littérature théorique et empirique pour estimer les effets du capital humain sur la croissance, Sunde et Vischer (2015) arrivent au constat que les résultats ne sont ni convergents ni robustes.

*Transition* : La modélisation et la mesure des effets positifs du capital humain sur la production sont donc en partie insatisfaisantes, même si elles ont été améliorées. Le capital humain tire la production en contribuant la productivité générale des facteurs mais il est difficile de parfaitement modéliser son effet indépendamment de celui des autres facteurs de production, comme il est parfois difficile de mesurer un effet général d'un point de vue comptable.

Pour lever ce paradoxe et mieux comprendre les canaux de transmission des effets du capital humain sur la production et les conditions de sa contribution positive à la croissance, il semble nécessaire de changer de focale et d'adopter une approche plus ciblée, moins générale (Barro lui-même, en 2000,

démontrait que seul le nombre d'années d'études dans le secondaire et dans le supérieur des hommes avait un impact positif significatif sur la croissance). Si la définition de la nature relative du capital humain par rapport aux autres facteurs de production et si sa modélisation et sa mesure posent encore problème, c'est peut-être parce qu'il s'agit d'un **concept composite**. Pour saisir ses effets spécifiques, il semble alors pertinent de le décomposer. En décomposant les effets de différentes composantes capital humain sur les autres facteurs de production et en tentant de prendre en compte le contexte institutionnel, l'analyse économique permet de saisir les spécificités de ce facteur de production pas comme les autres et les mécanismes de sa contribution à la croissance sous certaines conditions.

### **III. La contribution spécifique du capital humain à la croissance économique passe par plusieurs canaux de transmission complémentaires et dépend du contexte institutionnel**

#### **A. Pour saisir les effets propres au capital humain sur la production, il est nécessaire de le décomposer et de croiser les différents canaux de transmission de ses effets...**

Le concept de capital humain est difficile à définir, modéliser et mesurer en raison notamment de sa nature composite. Pour le rendre plus opérationnel et lui redonner une valeur heuristique pour l'analyse économique, il semble donc intéressant de le décomposer et de l'analyser par morceaux. Dans cette perspective, la modélisation et la mesure gagnent en précision ce qu'elles perdent en généralité, ce qui permet toutefois **d'isoler plus précisément certains mécanismes de causalité reliant certaines composantes ou caractéristiques du capital humain à certains effets** (positifs ou négatifs) sur la production.

Vandenbussche, Aghion, Meghir (2006) suggèrent de **décomposer le capital humain entre capital humain qualifié et capital humain non qualifié** pour lever un paradoxe contre-intuitif, constaté empiriquement notamment par Krueger et Lindahl (2001) : dans les économies développées, le stock de capital humain ne semble générer aucune contribution positive à la croissance. Or, lorsque l'on décompose le capital humain en fonction du degré de qualification (par exemple en distinguant le niveau d'éducation supérieure par rapport au niveau d'éducation primaire et secondaire dans un pays), une corrélation apparaît nettement, au sein des économies développées, entre le niveau de capital humain qualifié et le niveau de production (une demi-année d'études supérieures supplémentaire en moyenne est corrélée à 2% de croissance en plus). L'explication de cette corrélation empirique est proposée par Vandenbussche et al. (2006) en termes de **distance à la frontière technologique** : le capital humain très qualifié est nécessaire pour entretenir la croissance des économies proches de la frontière technologique car il est **complémentaire à l'innovation technologique**. Au contraire, dans les pays plus éloignés de la frontière technologique, le stock de capital humain correspondant à un niveau d'éducation primaire et secondaire est plus important pour déterminer la capacité à adopter l'innovation déjà développée ailleurs.

En décomposant le capital humain selon le degré de qualification des compétences, comme ici, mais aussi selon la spécificité des connaissances, la qualité de l'éducation (voir par exemple Hanushek, 2004), la qualité de la santé, le degré de mobilité, ... il est possible de mettre en évidence des corrélations entre le capital humain et la production et de les expliquer en soulignant le mécanisme de transmission de cette caractéristique observée du capital humain sur la productivité des autres facteurs de production. Dans cette perspective, de nombreux travaux soulignent l'effet positif du capital humain qualifié en raison de sa complémentarité avec le capital technologique pour tirer, par vagues, la croissance des économies développées (Nelson et Phelps, 1966 ; Goldin et Katz, 2008). A ce titre, les filières permettant de développer l'innovation sont plus propices à tirer la croissance que celles débouchant sur des métiers « rentiers », tels que les métiers du droit (Murphy, 1991).

De ces analyses, plus ciblées mais qui mettent en évidence des effets significatifs, il est possible de déduire des **recommandations de politiques publiques sur le type de capital humain à encourager** dans l'objectif de tirer la croissance (par exemple, il est plus efficace de cibler les dépenses d'éducation sur l'enseignement supérieur et sa qualité dans les économies développées que sur l'enseignement primaire et secondaire – dans un objectif de croissance économique).

Néanmoins, analyser le capital humain sous ses différentes composantes ne permet pas entièrement de résoudre le paradoxe d'une mesure difficile de sa contribution totale à la croissance.

Sunde et Vischer (2015) proposent donc d'aller un cran plus loin dans l'analyse et de prêter attention aux **effets croisés** de ses différentes composantes. D'après eux, l'erreur méthodologique qui explique la divergence des résultats des différentes études empiriques consiste à considérer séparément les **deux canaux de transmission du capital humain sur la croissance**. Il contribue à la croissance, d'une part, en améliorant l'efficacité des facteurs existants de production et, d'autre part, en facilitant la diffusion et l'adoption de technologies. Les études qui se concentrent sur l'un de ces deux canaux, pourtant corrélés, ont donc tendance à sous-estimer la contribution du capital humain à la croissance. En améliorant la prise en compte croisée des effets du capital humain, grâce à des variables tenant compte de sa dimension composite, Sunde et Vischer montrent que l'effet positif du capital humain sur la croissance passe par ce double canal de transmission. Ce constat se traduit notamment par des recommandations plus précises pour les pays en développement afin de permettre leur convergence. Un investissement à large échelle dans l'éducation permettrait pour ces pays de capter un « double dividende » : adopter des technologies leur permettant de rattraper leur retard de développement dans le court terme, tout en se rapprochant de la frontière technologique dans le moyen terme, grâce à l'élargissement du stock de connaissances incorporées dans la population susceptible de tirer l'innovation.

### **B. ... et d'examiner les conditions institutionnelles de son efficacité**

La mise en évidence de corrélations entre certaines composantes du capital humain et la production dépend aussi du contexte institutionnel. S'il est difficile de mettre en évidence des lois générales sur l'effet du capital humain, très composite, à l'échelle internationale, c'est souvent, comme le propose Marc Gurgand (2000) parce que « la productivité du capital humain est, plus que celle d'un autre facteur, sensible à l'environnement économique ». Autrement dit, « l'investissement en capital humain ne serait vraiment rentable que dans certaines circonstances ».

La **qualité des institutions** (Acemoglu et Robinson, 2015) est alors essentielle pour comprendre pourquoi un stock équivalent de capital humain (mesuré en années de scolarité) n'est pas toujours corrélé à un niveau de croissance élevé. Le **stock de capital humain correspond à un bien collectif** (Stiglitz, 1999) susceptible d'être sous-produit au niveau macroéconomique en raison de sa non rivalité et des **externalités positives** associées. Le marché du capital humain n'existe pas à proprement parler mais, même si on le décompose, le marché de l'éducation, le marché de la santé, le marché de la connaissance... sont en effet caractérisés par des défaillances. Seules des « **institutions inclusives** », c'est-à-dire à la fois démocratiques et favorables à l'appropriation collective des externalités positives (telles que les droits de propriété ou un système collectif de sécurité sociale) selon la définition qu'en donnent Acemoglu et Robinson (2015) sont donc en mesure de permettre un effet macroéconomique positif de l'investissement en capital humain (que ce soit dans la connaissance, l'éducation, la santé ou la mobilité). Le rôle des pouvoirs publics serait donc de limiter les effets pervers de l'investissement individuel en capital humain (inadéquation entre qualification et offres d'emploi, braconnage des entreprises privées sur des compétences génériques,...) pour favoriser les externalités positives. Selon Armellini (2012), la prise en compte du caractère démocratique du cadre institutionnel permet de résoudre le paradoxe apparent d'un effet non significatif de l'éducation dans une comparaison internationale. L'éducation joue positivement sur la croissance dans des pays démocratiques et moins fortement dans des pays non démocratiques, aux institutions plus « extractives » (selon la typologie d'Acemoglu et Robinson).

Ainsi, selon le niveau de développement d'un pays et le type d'institutions qui y sont mises en place, les recommandations pour que le capital humain soit un facteur de production rentable diffèrent. Dans le **cas des pays en développement**, Psacharopoulos (2002) montre ainsi que les dépenses publiques dans l'éducation primaire et secondaire ont des effets positifs plus importants que dans les économies développées. Selon la rigidité ou les frictions du **marché du travail**, l'effet positif de certaines composantes du capital humain est plus ou moins marqué. La mobilité est une composante du capital humain qui est par exemple plus efficace en termes de productivité si le marché du travail est flexible. C'est le cas aux Etats-Unis, où le marché du travail se caractérise par une forte flexibilité, et où les migrations professionnelles internes, d'un Etat à l'autre, sont plus fréquentes et contribuent à tirer la croissance en réaffectant la main-d'œuvre qualifiée, comme le montrent les migrations de la *rust belt* (Michigan) vers le sud-est (Géorgie) des salariés de l'automobile se reconvertissant dans les énergies vertes. Dans le contexte français, les mobilités étudiantes et professionnelles sont polarisées par la région

Ile-de-France (Vignale, 2016). De plus, les enquêtes Génération du Cereq mettent en évidence que le nombre de diplômés mobiles augmente et, en général, que la mobilité s'accompagne d'un gain salarial. Cependant, cette augmentation de la mobilité s'explique par l'augmentation des « mobilités de retour » (actifs revenus vivre dans leur région d'origine après des études dans une autre région), qui s'accompagnent souvent d'une réduction salariale (Bernela et Bonnal, 2022). L'augmentation de la mobilité professionnelle en volume n'est donc pas toujours synonyme d'une amélioration du capital humain et de la productivité et sa nature dépend de la structure de l'offre de formation et d'emploi sur un territoire donné.

En décomposant le capital humain et en prenant en compte le contexte institutionnel, on lève certains paradoxes apparents comme notamment l'effet du capital humain comme stock (modèle de Romer) ou comme accumulation (modèle de Lucas) : l'accumulation de capital humain, y compris peu qualifié, est nécessaire au décollage et le stock accumulé, qualifié, est nécessaire à l'entretien de la croissance et donc au développement.

## Conclusion

Le succès académique et politique du concept de capital humain peut s'expliquer par son apparente simplicité, qui rassemble derrière le même terme un ensemble de variables importantes susceptibles de tirer la productivité des économies contemporaines. Cependant, ce concept est difficile à définir et à manier, comme on a pu le mettre en évidence en tentant de comparer sa nature et l'importance de sa contribution à la production par rapport à celles des autres facteurs classiques de production.

Finalement, il semble au terme de l'analyse que le capital humain peut être défini comme un facteur de productivité plutôt qu'un facteur de production, caractérisé par des effets transverses sur les facteurs traditionnels de production, et susceptibles de tirer leurs productivités respectives et générale. Pour saisir son efficacité, d'un point de vue théorique et empirique, il semble toutefois nécessaire de le décomposer car son caractère composite le rend peu maniable et précisément quantifiable. La spécificité de la contribution du capital humain à la production apparaît alors de manière plus claire lorsqu'on le décompose (effet de l'éducation, de sa qualité, du niveau d'éducation...), que l'on croise les différents canaux de transmission du capital humain sur la croissance, et qu'on le resitue dans un contexte institutionnel plus ou moins propice à sa valorisation efficace.

Du point de vue de la pensée économique, si les économistes sont tous devenus des « Human Capitalists » selon la formule de Goldin et Katz (2020), c'est peut-être révélateur d'une nouvelle ère de la pensée économique héritée de Smith, qui se renouvelle autour de ce nouveau concept consensuel dont la « nature » est aujourd'hui l'une des « causes » principales de la « richesse des nations ».

### 3.1.3.2 – Exemple de plan alternatif

*Problématique alternative* : Quelle est la pertinence du concept de capital humain pour mieux comprendre les sources de la production et de la croissance ?

#### **I. Le capital humain est un facteur de production transversal, aux caractéristiques à la fois complémentaires et en partie indépendantes des facteurs travail et capital**

- A. Les facteurs traditionnels n'expliquent pas tout de la croissance
- B. La prise en compte du capital humain permet alors de réduire notre ignorance sur les origines de la croissance
- C. Son efficacité plus importante s'explique par des externalités positives transverses sur la production et la productivité

#### **II. Le caractère composite du concept de capital humain le rend toutefois peu maniable et oblige à le saisir partiellement et en tenant compte d'un contexte spécifique**

- A. La nature du capital humain et la spécificité de ses effets sur la production ne sont pas faciles à saisir ni d'un point de vue théorique, ni dans les travaux empiriques...
- B. ...ce qui nécessite de le décomposer et de l'analyser souvent de façon partielle, avec une attention sur l'éducation ou les effets sur l'innovation...
- C. ...tout en prenant en compte le contexte institutionnel qui détermine l'efficacité relative de sa contribution à la production par rapport aux autres facteurs

### 3.1.4 – Exemple d'excellente copie de composition (copie n°17431 : 17/20)

Nous reproduisons ci-après l'une des meilleures copies (la majeure a eu 18/20 mais contenait trop de fautes d'orthographe pour être reprographiée), qui a eu 17/20, en raison de ses qualités formelles (présentation, clarté) et argumentatives (graphiques pertinents et précisément commentés).

### 3.2 - Épreuve de composition élaborée à partir d'un dossier fourni au candidat (coeff. 4)

**Jury** (12 correcteurs) : Quentin Bouvier, Catherine Bruet, Laura Cruchet, Mathieu Grandclaude, Mounia Chabrot-Ghezali, Virginie Guardiolle, Jean-Noël Kintzler, Anne-Sophie Letertre, Anne Lise, Philippe Mathy, Marine Métral, Julien Pellegrini.

**Rapporteurs** : Catherine Bruet et Laura Cruchet

#### 3.2.1 - Programme de l'épreuve

Il est demandé de construire à partir du dossier, pour une classe de niveau déterminé, le plan et le contenu d'une séance de travail intégrant des travaux devant être réalisés par les élèves.

⇒ *La référence à une séance d'une durée de deux heures n'est plus en vigueur. Le candidat est invité à préciser le temps requis pour la séance qu'il présente.*

Le candidat doit indiquer les documents qu'il retient parmi ceux du dossier en justifiant son choix. Il doit aussi en présenter les modalités d'exploitation en classe, en exprimant les résultats à attendre de celle-ci sous la forme d'une synthèse à enregistrer par les élèves, et prévoir les procédures d'évaluation des acquisitions escomptées. Il doit enfin signaler les ouvrages ou articles qui pourraient être utiles, d'une part au professeur, d'autre part aux élèves pour approfondir le sujet étudié. À noter que l'usage de la calculatrice peut, à la discrétion du jury, être interdit si celle-ci ne paraît pas nécessaire au traitement de l'épreuve.

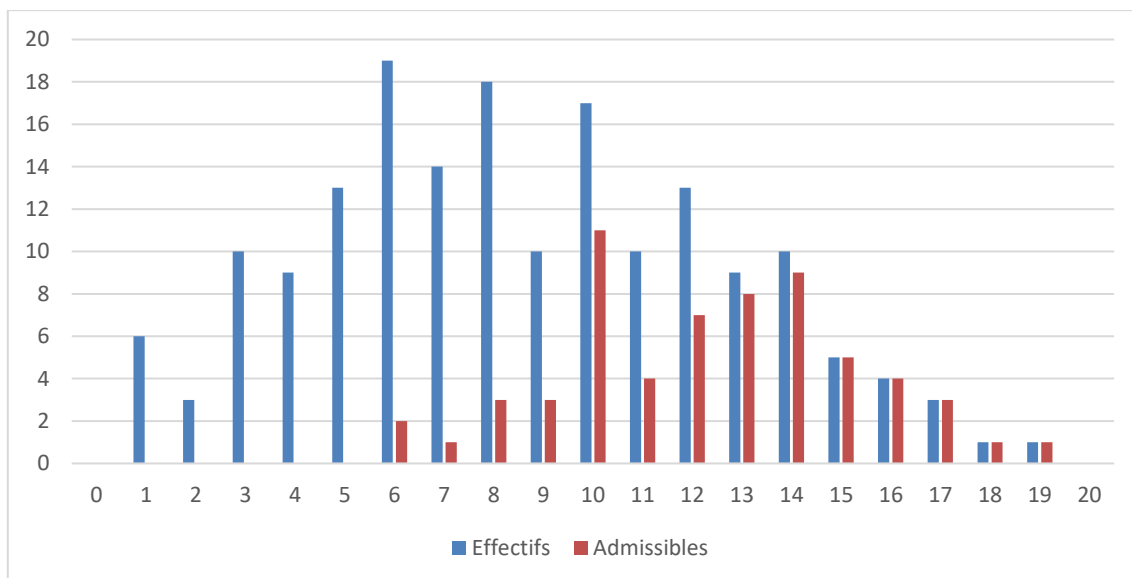
#### 3.2.2 - Les résultats

Pour l'épreuve de dossier, les principales statistiques sont les suivantes :

- 169 présents non éliminés dans le public contre 186 l'an passé (sur 301 inscrits, et 62 admissibles) et 31 dans le privé (sur 58 inscrits et 8 admissibles), soit 10 abandons (6 et 4 respectivement).
- Une moyenne pour les présents à l'épreuve de 8,63/20 au concours public, en légère baisse (9,08 l'an passé ; 8,83 en 2023 mais 9,16 en 2022) ; une moyenne des admissibles de 12,34 en légère baisse aussi (12,74 l'an passé) avec un écart-type assez fort de 2,92 en augmentation (2,57 l'an passé) ; et, en ce qui concerne le privé, une moyenne de 7,33/20 (en forte baisse car liée au fait qu'il y avait 8 admissibles au lieu de 6 cette année ; 8,94 en 2024 et 7,12 en 2023) et une moyenne des admissibles à 10,5/20 (là aussi en forte baisse pour la même raison ; 13,5 l'an passé) avec un écart-type à 3,88 !
- Une majeure à 19/20 dans le public (qui a obtenu 15 en dissertation) et 18/20 dans le privé (avec 12/20 en dissertation) ; et six notes minimales à 01/20, hormis les 2 abandons et 4 copies blanches (dans le public).
- La note minimale des admissibles à cette épreuve a été de 06/20 dans le public (pour deux candidats) !... l'une ayant obtenu 15/20 en dissertation (et ayant été admise par la suite en 16<sup>ème</sup> position sur 28 !) et de seulement 05/20 dans le privé avec une distribution des plus hétérogènes puisqu'il y a aussi un 18/20.
- Le mode des admissibles est à 10/20 dans le public et dans le privé (2 candidats sur 8).

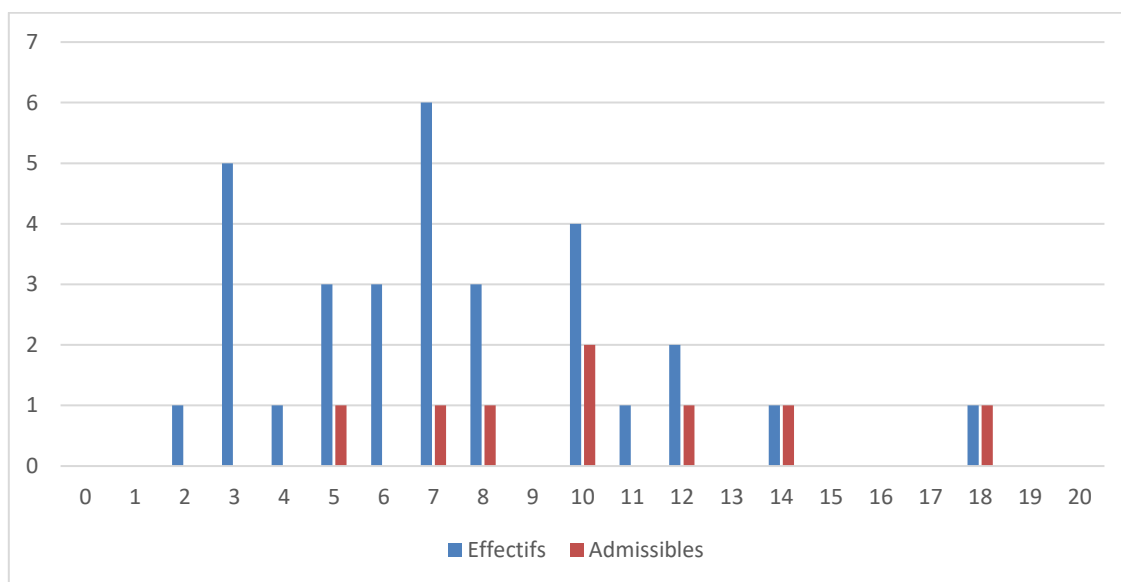
### 3.2.2.1 – À l'agrégation interne

**Graphique 3 :** Notes des 169 candidats (4 copies blanches et 4 abandons) ayant composé et notes des 62 admissibles



### 3.2.2.2 – Au CAERPA

**Graphique 4 :** Notes des 31 candidats ayant composé et notes des 8 admissibles





### 3.2.3 - Sujet du dossier (Sociologie et science politique) : « Quels sont les processus sociaux qui conduisent à la déviance ? »

**Informations aux candidats :** Il est demandé au candidat de construire, à partir de ce dossier, et pour une classe de première, le plan et le contenu d'une séance de travail, intégrant obligatoirement des travaux à réaliser par les élèves. Le candidat doit indiquer les documents retenus parmi ceux que comporte le dossier et en justifier le choix, en présentant les modes d'exploitation en classe de ces documents, en dégagant les résultats à attendre de cette exploitation sous la forme d'une synthèse à enregistrer par les élèves, en prévoyant les procédures d'évaluation des acquisitions escomptées, en signalant, enfin, les ouvrages ou articles qui pourraient être conseillés, d'une part au professeur, d'autre part éventuellement aux élèves, pour l'approfondissement du sujet étudié.

**Extrait du programme de première** de l'enseignement de spécialité Sciences économiques et sociales (Sociologie et Science politique) : « **Quels sont les processus sociaux qui conduisent à la déviance ?** »

Objectifs d'apprentissage<sup>1</sup> :

- OA 1 : Comprendre la distinction entre normes sociales et normes juridiques, et connaître la diversité des formes de contrôle social.
- OA 2 : *Comprendre que la déviance et/ou la désignation d'un acte comme déviant se définissent comme une transgression des normes et qu'elles revêtent des formes variées selon les sociétés et, en leur sein, selon les groupes sociaux.*
- **OA 3 : Comprendre que la déviance peut s'analyser comme le produit de différents processus sociaux (étiquetage, stigmatisation, carrières déviantes).**
- OA 4 : Comprendre et illustrer la distinction entre déviance et délinquance.
- OA 5 : Comprendre et illustrer les difficultés de mesure de la délinquance.

*Ce dossier comporte 8 documents*

- **Document 1 : La déviance et les réactions des autres** (H. Becker, 1985)
- **Document 2 : L'expérience de l'étiquetage en hôpital psychiatrique** (M. Dutoit, 2011)
- **Document 3 : La déviance comme construction sociale** (L. Mucchielli, 2008)
- **Document 4 : Le sentiment d'insécurité** (Centre d'observation de la société, 2023)
- **Document 5 : La désistance** (V. Benazeth, 2022)
- **Document 6 : Déviance et sociabilité adolescente** (A. Van Zanten, 2000)
- **Document 7 : L'infécondité volontaire : un choix de vie ?** (C. Debest, M. Mazuy et l'équipe de l'enquête Fecond, 2014)
- **Document 8 : Les variations sociales du genre** (M. Trachman, 2022)

---

<sup>1</sup> Le dossier proposé porte principalement sur l'**objectif d'apprentissage numéro 3 (OA 3)**. Pour le traiter, le candidat pourra s'appuyer aussi en partie sur l'*objectif d'apprentissage numéro 2 (OA 2)*.

## Document 1 : La déviance et les réactions des autres

La conception sociologique que je viens de discuter définit la déviance comme la transgression d'une norme acceptée d'un commun accord. Elle entreprend ensuite de caractériser ceux qui transgressent les normes et recherche dans la personnalité et dans les conditions de vie de ceux-ci les facteurs susceptibles de rendre compte de leur transgression. Cette démarche présuppose que ceux qui ont transgressé une norme constituent une catégorie homogène parce qu'ils ont commis le même acte déviant.

Cette présupposition me semble négliger le fait central en matière de déviance, à savoir que celle-ci est créée par la société. Je ne veux pas dire par là, selon le sens habituellement donné à cette formule, que les causes de la déviance se trouveraient dans la situation sociale du déviant ou dans les « facteurs sociaux » qui sont à l'origine de son action. Ce que je veux dire, c'est que *les groupes sociaux créent la déviance en instituant des normes dont la transgression constitue la déviance*, en appliquant ces normes à certains individus et en les étiquetant comme des déviants. De ce point de vue, la déviance n'est pas une qualité de l'acte commis par une personne, mais plutôt une conséquence de l'application, par les autres, de normes et de sanctions à un « transgresseur ». Le déviant est celui auquel cette étiquette a été appliquée avec succès et le comportement déviant est celui auquel la collectivité attache cette étiquette [...].

Puisque la déviance est, entre autres choses, une conséquence des réactions des autres à l'acte d'une personne, les chercheurs ne peuvent pas présupposer qu'il s'agit d'une catégorie homogène. Plus précisément, ils ne peuvent pas présupposer que les individus soupçonnés ont effectivement commis un acte déviant ou transgressé une norme, car le processus de désignation n'est pas nécessairement infaillible : des individus peuvent être désignés comme déviants alors qu'en fait ils n'ont transgressé aucune norme. De plus, les chercheurs ne peuvent pas présupposer que la catégorie des individus qualifiés de déviants contiendra tous ceux qui ont effectivement transgressé une norme, car une partie de ceux-ci peuvent ne pas être appréhendés et donc ne pas être inclus dans la population de « déviants » étudiée. Dans la mesure où la catégorie manque d'homogénéité et ne comprend pas tous les cas qui pourraient en relever, on ne peut raisonnablement s'attendre à découvrir, dans la personnalité ou les conditions d'existence des individus, des facteurs communs susceptibles d'expliquer la déviance qu'on leur impute.

Qu'y a-t-il donc de commun à tous ceux qui sont rangés sous l'étiquette de déviant ? Ils partagent au moins cette qualification, ainsi que l'expérience d'être étiquetés comme étrangers au groupe. Cette identité fondamentale sera le point de départ de mon analyse : je considérerai la déviance comme le produit d'une transaction effectuée entre un groupe social et un individu qui, aux yeux du groupe, a transgressé une norme. Je m'intéresserai moins aux caractéristiques personnelles et sociales des déviants qu'au processus au terme duquel ils sont considérés comme étrangers au groupe, ainsi qu'à leurs réactions à ce jugement.

Source : Howard Becker (1963), *Outsiders. Studies in the Sociology of Deviance*. Traduction française (1985), *Outsiders. Études de sociologie de la déviance*, Métailié, Paris, pp.32-33.

## **Document 2 : L'expérience de l'étiquetage en hôpital psychiatrique**

### **1. L'expérience de l'étiquetage**

Dans la vie quotidienne, il est courant d'exprimer le sentiment d'être « catalogué », « étiqueté » par d'autres. On se trouve alors 'objet' de représentations négatives en décalage avec ce que l'on pense de soi ou avec ce que l'on veut être, mais, au final et malgré tout, on en tient compte pour interagir. Ainsi, se constituent des chagrins ordinaires (Pennac, 2007), quelquefois des hontes (Ernaux, 1991), sources de comportements pouvant aller jusqu'à des 'règlements de comptes identitaires' qui perdurent tout au long de la vie.

L'étiquette fonctionne comme un attendu social de manières d'être et de faire. Que les personnes concernées se reconnaissent ou non dans ces étiquettes, elles finissent par les adopter ou elles essaient de les déjouer. Ces étiquettes conduisent à un nécessaire 'travail identitaire'. Ce travail identitaire est souvent double : il est à la fois une façon de construire du sens 'de soi à soi' et une recherche d'influence sur les représentations qu'autrui a de soi.

### **2. L'approche de l'expérience de l'étiquetage**

Nous faisons l'hypothèse qu'une manière heuristique d'approcher l'expérience de l'étiquetage consiste à distinguer trois types de processus, construits à travers la problématique du regard : être vu, se voir et se donner à voir. [...]

#### **2.1. Être vu**

Le sujet étiqueté est un sujet exposé. Soumis au regard de l'autre, il se voit attribuer des pensées, des sentiments et des intentions, perdant ainsi le droit à une certaine 'non-visibilité' (Benasayad, Schmit, 2006, p 107). [...] L'expérience de cet 'être vu' est aussi celle d'une confrontation à la norme, telle que celle décrite par Schütz pour l'étranger (Schütz, 2003, p 38). Elle est plus ou moins associée à un vécu de stigmatisation. Le stigmaté est alors, dans une dimension imaginaire et symbolique, un processus de défense constitutif des rapports sociaux vis-à-vis de l'altérité. Les processus de stigmatisation induisent des manières d'agir visant à préserver les frontières entre diverses catégories de personnes et de groupes sociaux. (Levi-Strauss, 1953). [...]

#### **2.2. Se voir**

Se voir, c'est à la fois la manière de se voir des personnes étiquetées et la manière de réagir à ce qu'elles pensent qu'autrui pense d'elles. La représentation de soi dont il est question ici n'est pas un conditionnement mécanique mais un processus. Comme le rappelle Goffman, « le normal et le stigmatisé ne sont pas des personnes, mais des points de vue. Ces points de vue sont socialement produits lors des contacts mixtes, en vertu des normes insatisfaites qui influent sur la rencontre ». (Goffman, 1989, p 161). [...]

#### **2.3. Se donner à voir**

Se trouve présent l'impératif de contrôler les éléments informatifs de l'identité personnelle et sociale donnés à autrui, notamment dans les situations de présentation de soi. [...] Dans chaque présentation explicite de soi, le sujet se propose de créer une cohérence entre les images de soi idéalisées et celle qu'il donne ou pense donner à autrui. [...]

Chacun des acteurs accepte d'endosser l'étiquette pour s'imposer dans la situation de communication soit en minorant ses effets, soit en négociant son acceptation, soit en faisant un atout de sa différence. Chacun des acteurs se présente en manifestant verbalement et gestuellement son étiquette pour s'imposer dans la situation d'interaction et développe des comportements que l'on peut qualifier d'« ostension de soi » caractérisant diverses mises en scène donnant à voir la maîtrise de soi, la différence ou jouant sur la force des émotions. L'étiquette est tout autant ce qui stigmatise, que ce qui est pertinent en situation. Alors que la recherche s'était construite au départ sur l'idée de mettre à jour un contre-étiquetage, on constate qu'il y a endossement de l'étiquette.

L'intériorisation d'un point de vue sur soi que suppose l'endossement de l'étiquette permet l'affiliation qui permet aux patients d'agir et de réagir dans l'institution psychiatrique. On peut évoquer ici la constitution d'une culture génératrice d'affiliation sociale (Jodelet, 1993, p. 51). Endosser l'étiquette permet de faire valoir des droits et peut ainsi devenir une ressource pour s'intégrer. C'est aussi et en même temps le moyen de reprendre du contrôle sur sa vie en maîtrisant les codes du système qui contraint et assigne à une identité sociale. Jouer le rôle correspondant à l'étiquette subie ouvre la possibilité d'interpréter, de négocier avec les attentes attachées à ce rôle, et de reprendre ainsi le contrôle. Enfin, endosser l'étiquette permet de développer des compétences sociales, individuelles et collectives, pour préserver une bonne image de soi. Les personnes développent des savoirs pratiques sur l'institution et repèrent des marges de manœuvre possibles dans le système (Becker, 1985). Ainsi s'inaugure un mode de socialisation. Le groupe d'appartenance peut fournir lui aussi une occasion inattendue de développer une forme de socialisation valorisante.

Source : Martine Dutoit (2011), *Être vu, se voir, se donner à voir*, L'Harmattan.

### Document 3 : La déviance comme construction sociale

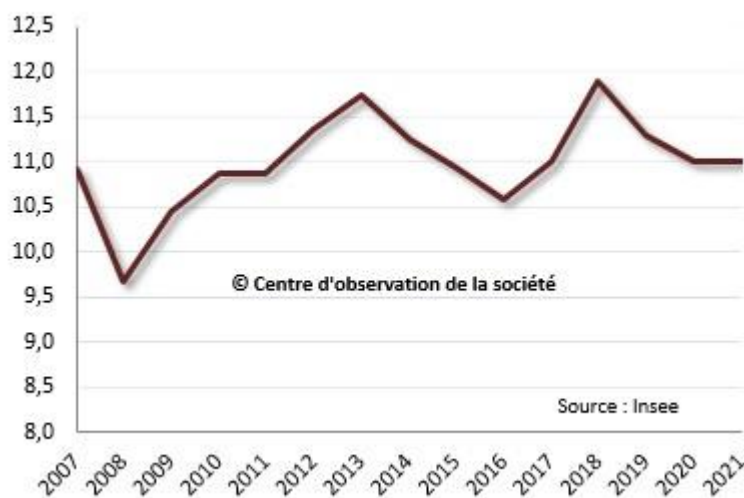
[...] Insistons sur ce point qui est central : *si un processus de pacification des mœurs tend à réduire le recours à la violence, c'est parce qu'il a pour conséquence première de la stigmatiser, de la délégitimer*. D'où un paradoxe qui n'est qu'apparent : *le sentiment général d'une augmentation des comportements violents peut parfaitement accompagner un mouvement d'accélération de leur dénonciation mais aussi de stagnation voire même de recul de leur fréquence réelle* [...]. En réalité, notre société ne supporte plus la violence, ne lui accorde plus de légitimité, ne lui reconnaît plus de sens (ainsi la banalisation de l'expression, pourtant sociologiquement absurde, de « violence gratuite »). Notre seuil de tolérance à l'égard de comportements violents jadis admis continue de s'affaïssir. Du coup, *ces comportements changent de statut*. Ce qui était regardé jadis comme « normal » ou « exagéré mais tolérable » devient anormal et intolérable. Ce que l'on ne voulait pas voir éclate aux yeux de tous. Ce qui était considéré comme une « affaire privée » devient une affaire publique [...]. Le regard public pénètre des lieux jadis soumis au pouvoir discrétionnaire de leur chef : le père de famille, le maître d'école, l'animateur de colonie de vacances, le surveillant, d'internat ou de foyer, le sergent-chef du camp militaire, le chef de bureau, etc. Du coup, se voient dénoncées des violences interpersonnelles qui ne sont pas nouvelles, mais qui ont changé de statut. Ceci concerne massivement les violences sexuelles, les violences conjugales, les maltraitements à enfants et les diverses formes de harcèlement (y compris les plus ritualisées voire institutionnalisées comme les bizutages [Vos, 1999]), à travers l'évolution desquelles on perçoit un mouvement fondamental de sensibilisation de nos sociétés en faveur de la protection des personnes les plus vulnérables et un mouvement profond de rejet de toutes les formes de brutalités, attribuées souvent au « machisme », voire à la masculinité, que les recherches en sciences sociales réinvestissent fortement depuis les années 1990 (Bourdieu, 1998 ; Bowker, 1998). Plusieurs contentieux connaissent dès lors une forte augmentation. [...]

Au tournant des années 1970 et 1980, l'on assiste à la construction de la notion de « maltraitance », à l'initiative des médecins spécialisés dans le traitement des enfants (Serre, 2009). Des circulaires puis des lois viennent réorganiser les modes de signalement et de prise en charge, des associations d'aides aux victimes sont créées, des campagnes de sensibilisation lancées. En 1997, le Premier ministre fera même de l'enfance maltraitée la « grande cause nationale » de l'année. Conséquence de cette évolution, les signalements administratifs (Aide Sociale à l'Enfance) et judiciaires ne cessent d'augmenter. Selon les données de l'Observatoire national de l'action sociale décentralisée (ODAS), le nombre des enfants maltraités ou signalés comme « à risque » par les services départementaux est ainsi passé de 58 000 en 1994 à 98 000 en 2006 (ODAS, 2007). Et, au sein de cette population, le nombre de saisines judiciaires a également augmenté de 31 000 en 1994 à 56 000 douze ans plus tard. Cette augmentation n'est pas due, toutefois, aux cas de maltraitements avérés (stables autour de 20 000 cas signalés chaque année), mais à la catégorie des enfants « à risque » : risque d'être victime de violence sexuelle pour les filles et risque comportemental pour les garçons, en particulier les préadolescents. Ce qui témoigne avant tout d'une transformation des modes de signalement résultant de l'évolution législative et des pratiques professionnelles des travailleurs sociaux. [...]

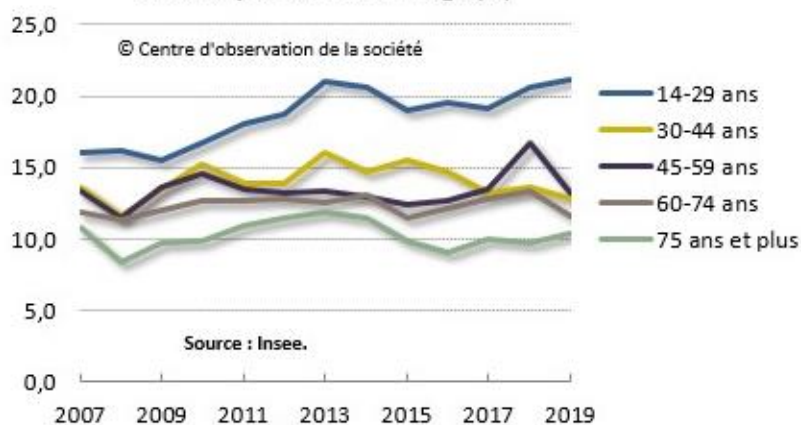
Source : Laurent Mucchielli (2008), « Une société plus violente ? Une analyse socio-historique des violences interpersonnelles en France, des années 1970 à nos jours », in *Déviance et Société*, vol. 32, no. 2, pp. 115-147.

## Document 4 : Le sentiment d'insécurité

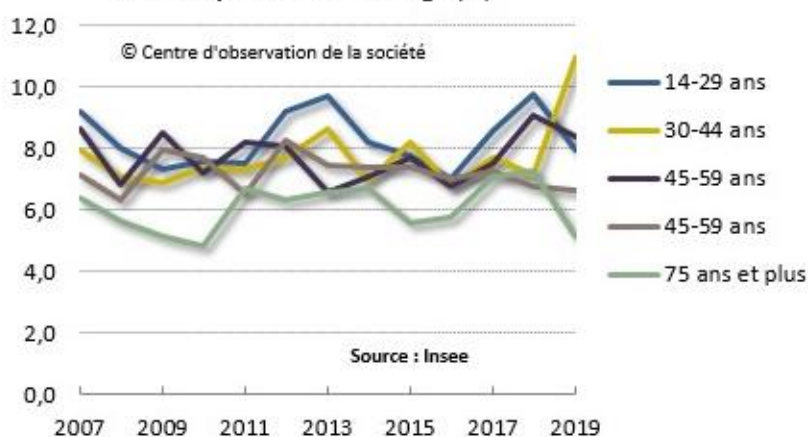
**Part de personnes qui disent se sentir en insécurité souvent ou de temps en temps, dans leur quartier ou leur village (%)**



**Sentiment d'insécurité des femmes dans le quartier ou le village (%)**



**Sentiment d'insécurité des hommes dans le quartier ou le village (%)**



Source : Centre d'observation de la société (2023), « Le sentiment d'insécurité ne progresse pas en France », Mai ; [https://www.observationsociete.fr/modes-de-vie/divers-tendances\\_conditions/le-sentiment-dinsecurite-ne-progresse-pas-en-france/](https://www.observationsociete.fr/modes-de-vie/divers-tendances_conditions/le-sentiment-dinsecurite-ne-progresse-pas-en-france/)

## Document 5 : La désistance

On parle de désistance du crime pour faire référence aux processus qui mènent à renoncer à une carrière dans la délinquance et à la remplacer progressivement par une autre manière de faire, de vivre et de se représenter.

Si la société ne marque plus directement le corps des détenus, son empreinte passe désormais par des stigmates d'ordre administratif et symbolique. D'où par exemple la diffusion du terme général et englobant de délinquants pour désigner les auteurs d'infractions. Ce terme n'est guère utilisé par les personnes concernées. C'est pourtant une identité qui leur est régulièrement assignée par des membres de l'autorité judiciaire, la police, certains responsables politiques ou dans les médias. [...]

Comment se structurent des itinéraires de désistance ? [...]

Sortir de la délinquance implique une révision de ses fréquentations. Après avoir été inséré durant des années dans des échanges avec des pairs déviants, il faudra négocier de manière diplomate sa sortie. [...]

Le phénomène est encore plus marqué pour les personnes concernées par des addictions, elles doivent résister à la tentation constante à laquelle elles sont soumises par ceux qui persistent dans la consommation et le trafic.

Les désistants rencontrés s'emploient à cloisonner leur rapport avec leurs anciens camarades de délinquance. Le problème tient à ce que dans certains territoires, le choix de conserver ou non des interactions avec ses anciens pairs n'est pas toujours possible. Cela conduit certains à développer une véritable diplomatie de la sortie. Elle prend deux formes : premièrement, dresser des barrières douces pour ménager les anciens partenaires (donner un faux numéro de téléphone, ne plus répondre) :

*... il y a des gens qui, je sais, sont toujours plus ou moins dans des trafics, que ce soit de voiture, n'importe quoi, mais, voilà, quoi, moi je n'ai pas envie, aujourd'hui, avec un rien, une écoute, un faux pas, surtout pour moi, mon téléphone, ça y est, c'est à mon nom, je ne fais plus de trucs, genre je vais avoir un téléphone, ça veut dire, même les numéros des gens, quand on me demande t'as un numéro, je donne un autre numéro... Denis, 32 ans*

Ces attitudes permettent d'entamer une sortie de la délinquance sans trop éroder les positions de chacun, on opère une transition tout en préservant la face de ses anciens pairs. Deuxièmement, la diplomatie de la sortie se présente en empruntant des schémas identifiés et acceptés de sortie.

*... j'ai commencé, j'ai fait des galas [de boxe], j'ai remporté beaucoup de combats, du coup maintenant là je viens de signer en pro [...] je boxe, du coup, là maintenant, j'aime bien ma vie parce que là j'ai une passion qui est la boxe et en plus de ça, je travaille, mon emploi du temps il est chargé, je n'ai même pas le temps de voir mes amis [...] Ils pensaient vraiment que j'allais continuer, mais le fait qu'ils ont vu que maintenant je me suis mis à fond dans le sport, je travaille, ils voient que maintenant je suis stable, ils ne me voient plus dehors comme ils me voyaient avant, maintenant ils me voient beaucoup moins, ils entendent plus parler de moi au niveau sportif, ils se disent voilà, c'est franchement même, dans leur tête, ils ne vont pas me le dire, mais il y en a ils me l'ont dit, ils me disent que si vraiment tu te remets dedans à refaire des conneries, tu es vraiment bête, t'es vraiment bête [...] Là mon entraîneur ... quand je suis sorti je lui ai bien expliqué ma vie, je lui ai montré que là j'avais changé, je travaille déjà, c'est déjà un bon point, maintenant, j'ai une fille donc c'est un bon point... Sidi, 32 ans*

Ces rôles sociaux nouveaux fonctionnent comme des passeports qui autorisent à évoluer d'un univers vers un autre. On devient par exemple parent et on endosse ainsi un rôle et des responsabilités qui empêchent de poursuivre les activités délinquantes ; le rôle de bon croyant autorise la même distanciation diplomatique.

Tout cela permet de négocier une nouvelle identité sans déménager et amène à se distinguer des pratiques de ses anciens pairs sans les renier ou les dévaloriser. [...]

Source : Valérian Benazeth (2022), « Itinéraires des processus de désistance », in *Questions pénales* n°XXXV.1, Mars.

## Document 6 : Déviance et sociabilité adolescente

### [...] Conflits inter-ethniques et normes scolaires

La camaraderie entre élèves de différents groupes ethniques n'empêche cependant pas l'existence de tensions inter-ethniques. Certes, il faut se garder d'assimiler trop hâtivement les échanges de remarques telles que « sale Noir » « sale Arabe » ou « enculé de ta race » à des insultes racistes. Si celles-ci peuvent choquer profondément les adultes, notamment les enseignants qui sont particulièrement sensibles à la violence dans le langage, elles sont perçues de façon beaucoup moins négative par les élèves qui les utilisent de façon quasi-automatique, de même que d'autres références aux défauts physiques et moraux des élèves, ou « pour rigoler », c'est-à-dire dans une logique qui relève à la fois de la fraternisation entre élèves de même origine ethnique ou d'origine ethnique différente et du jeu de mots, de la « vanne » qui vise à renverser le stigmate social attaché à ces termes (Debarbieux, 1996 ; Lepoutre, 1997 ; Favre-Perroton, 1999) :

- *Et des insultes racistes, tu en as entendues à Verlaine ?*
- *Non.*
- *Non ? Soit de profs, soit d'élèves, ou entre les élèves ?*
- *Des fois, y en a, y font euh, y font euh : « sale Noir », mais comme ça, c'est pas raciste, c'est simplement... comme ça.*
- *Pourquoi ils disent « sale Noir » plutôt qu'une autre injure ?*
- *J'sais pas. Parce que ça, tout l' monde l'a, l'a dans la bouche. Mais c'est pas tout l' monde qui sort, hein, y a que certains. (Benjamin, 4eF)*

Il y a donc une banalisation de l'usage des catégories ethniques qui est proche de celle que l'on peut observer dans les cités. De ce point de vue, il y a une forte continuité entre ces deux univers de socialisation. Pourtant, au collège comme dans le quartier, les échanges de « vannes » à références racistes se transforment parfois en querelles et bagarres, ce qui pose le problème de leur ambivalence et de la nécessité d'analyser les contextes dans lesquels ils ont lieu. On observe alors que les échanges de ce type dans des situations où les adolescents se sentent en position d'égalité vis-à-vis de leurs camarades sont généralement positifs, le cas archétypique étant ici celui de deux camarades de même origine « ethnique » qui entretiennent de bonnes relations :

- *Est-ce que simplement pour rire, vous diriez par exemple « quelque chose de ta race » ou... rien que pour rigoler ?*
- *Ben oui. Par exemple, lui [Hakim], c 'est d'la même race que moi, j 'lui dirais « nique ta race », i ' dira rien. Lui, si i ' m'le dit, ça sert à rien, puisqu'on est d'la même race. Donc, on s'en fiche. Même y a des grands dans, dans not' cité, i ' s'disent « nique ta race », ça sert à rien, quoi. (Ahmed, 4eF)*

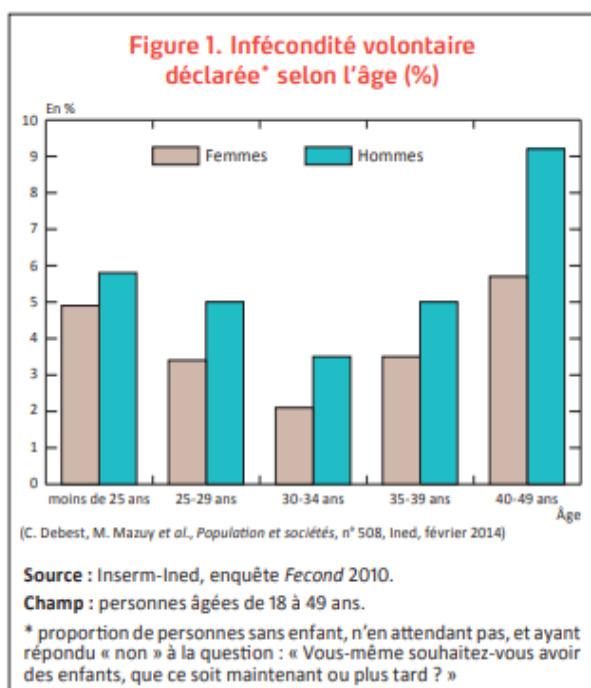
Le sentiment de sécurité ou d'insécurité joue également un rôle important. En effet, les échanges de « vannes » à référence raciste ont d'autant plus de chances de dériver vers la dispute qu'ils s'accompagnent d'un ton, d'une posture, d'un état d'énervement qui sont jugés menaçants par l'interpellé [...].



Surtout, on observe que dans l'espace scolaire, comme dans la cité, les insultes « racistes » donnent surtout lieu à des bagarres quand elles s'inscrivent dans une logique d'humiliation et d'exclusion (comparaison défavorable explicite ou implicite des qualités physiques ou intellectuelles ou des performances scolaires ou sportives, ostracisme, refus de laisser un adolescent participer à une conversation, à un jeu ou à une compétition sportive). Ce qui fait la spécificité de l'école dans ce domaine c'est que les enseignants y jouent souvent un rôle indirect important en évoquant publiquement en classe les difficultés de certains élèves, en comparant publiquement leurs performances ou en mettant en œuvre des pratiques internes d'exclusion (isolement ou refus de parler à certains élèves dans la classe) (Metz, 1983). Par ailleurs, les conflits de ce type entre élèves concernent le plus souvent des élèves assez jeunes ou récemment arrivés dans l'établissement ou mal intégrés dans celui-ci ou dans la classe en raison de leurs attitudes et de leur comportement. La scolarisation au collège contribue certes à les désamorcer, mais de façon paradoxale : c'est sans doute parce que la solidarité entre élèves croît parallèlement à l'opposition aux professeurs dans les collèges populaires que les bagarres de ce type, relativement fréquentes en sixième et en cinquième, diminuent fortement parmi les élèves de quatrième et de troisième (Paty, 1980). Il faut pourtant noter que les élèves, quelle que soit leur attitude vis-à-vis des études et les critiques qu'ils émettent à l'égard de l'institution scolaire et des enseignants, considèrent qu'il est normal que l'usage de ces termes soit sanctionné par ces derniers quand il relève de l'insulte, c'est-à-dire de l'intention manifeste de blesser ou d'humilier l'autre, et même parfois qu'il le soit quand il est fait « pour rigoler » dans l'espace de la classe [...].

Source : Agnès Van Zanten (2000), « Le quartier ou l'école ? Déviance et sociabilité adolescente dans un collège de banlieue » *In Déviance et société*, Vol. 24, n°4.

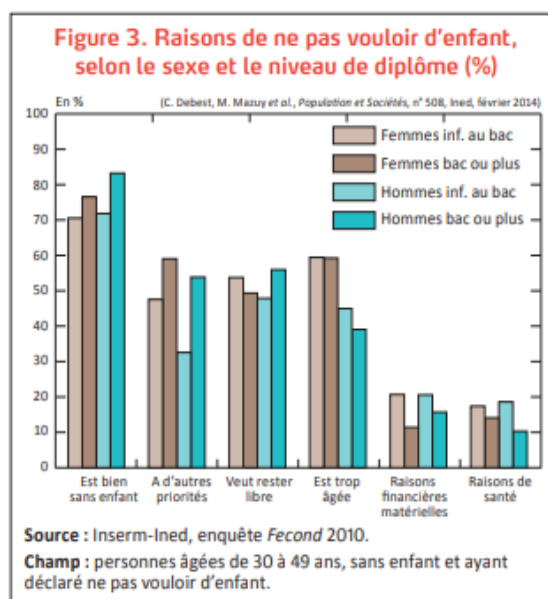
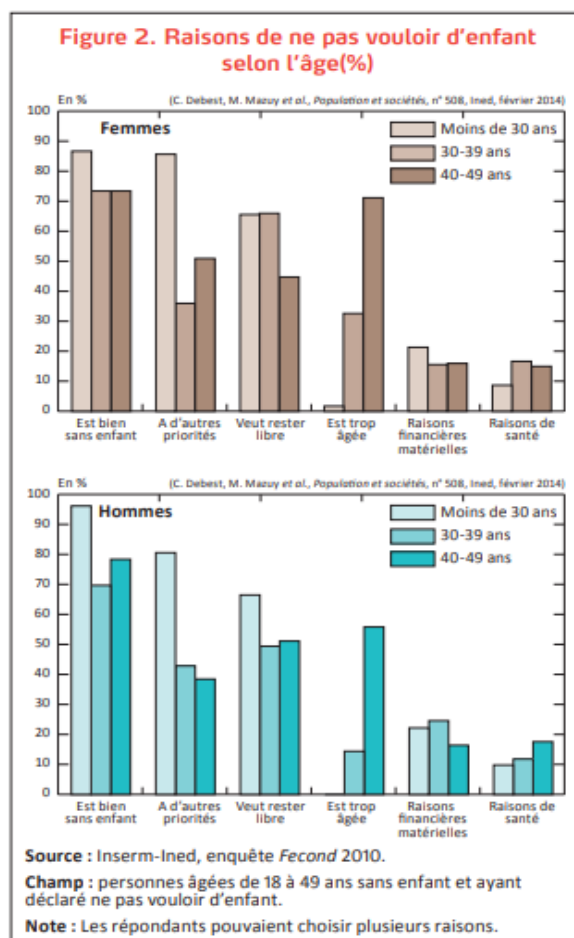
## Document 7 : L'infécondité volontaire : un choix de vie ?



**Tableau 1. Infécondité volontaire déclarée, selon le niveau d'études et la situation de couple (%)**

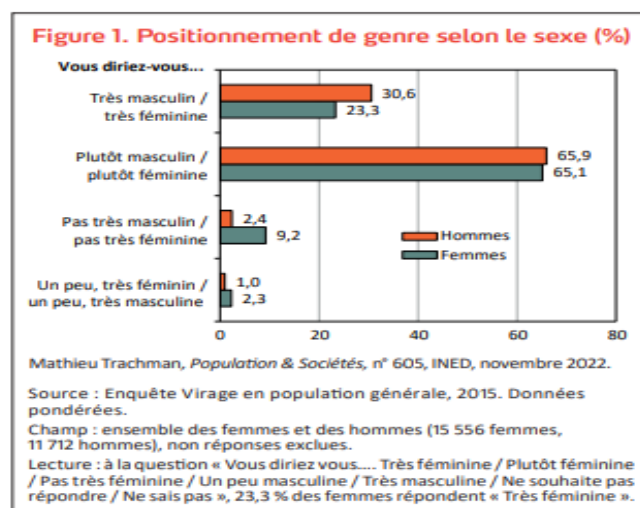
Niveau d'études	Femmes			Hommes		
	En couple	Non en couple	Ensemble	En couple	Non en couple	Ensemble
Inférieur au Bac	2,3	7,0	3,3	4,6	19,2	7,0
Bac	4,2	15,0	5,7	5,0	16,8	5,7
Bac + 3	3,2	11,3	4,3	6,9	20,4	4,3
Supérieur à Bac + 3	3,7	19,1	5,7	4,5	9,0	5,7
Ensemble	3,1	10,6	4,4	5,0	17,6	6,8

Source : Inserm-Ined, enquête *Fecond* 2010.  
 Champ : personnes âgées de 30 à 49 ans.  
 Note : Pour les résultats prenant en compte la situation de couple et le diplôme, les analyses sont restreintes aux personnes âgées d'au moins 30 ans. Les différences selon le diplôme pour les femmes non en couple sont significatives au seuil de 5 %.



Source : Charlotte Debest, Magali Mazuy et l'équipe de l'enquête Fecond (2014), « Rester sans enfant : un choix de vie à contre-courant », in *Population et Sociétés*, n°508, Février.

## Document 8 : Les variations sociales du genre



**Tableau 1. Positionnement de genre et caractéristiques socio-démographiques chez les hommes (%)**

		Un peu, très masculin (n = 139)	Pas très masculin (n = 351)	Plutôt masculin (n = 7810)	Très masculin (n = 3258)
Corpulence*	Sous-poids	5,6	10,2	63,9	20,3
	Poids normal	1,1	2,9	68,2	27,8
	Surpoids et obésité	0,7	1,7	63,5	34,1
Diplôme le plus élevé obtenu	Aucun diplôme	1,5	1,8	62,6	34,1
	BEPC/BEP/CAP	0,9	1,7	64,0	33,4
	Bac.	1,0	2,2	63,3	33,5
	Supérieur du 1 <sup>er</sup> cycle	0,6	3,2	68,5	27,7
	Supérieur du 2 <sup>e</sup> et 3 <sup>e</sup> cycle	1,0	4,1	74,0	20,9
Catégorie socio-professionnelle	Agriculteur exploitant	0,8	0,8	64,1	34,3
	Artisan, commerçant, chef d'entreprise	0,7	1,7	70,6	27,0
	Cadre, profession intellectuelle sup.	1,1	3,8	70,1	25,0
	Profession intermédiaire	1,2	2,3	70,6	25,9
	Employé	1,2	2,1	63,9	32,8
	Ouvrier	1,0	1,8	62,0	35,2
	Retraité	0,9	2,1	64,3	32,7
	Sans activité professionnelle	1,0	4,1	65,6	29,3

**Tableau 2. Positionnement de genre et caractéristiques socio-démographiques chez les femmes (%)**

		Un peu, très féminine (n = 319)	Pas très féminine (n = 1 468)	Plutôt féminine (n = 10 237)	Très féminine (n = 3 389)
Corpulence*	Sous-poids	4,5	9,2	64,8	21,5
	Poids normal	1,7	7,2	65,6	25,5
	Surpoids et obésité	3,3	12,8	63,4	20,5
	Femme enceinte	0,3	8,3	73,8	17,6
Diplôme le plus élevé obtenu	Aucun diplôme	3,0	9,8	62,7	24,5
	BEPC/BEP/CAP	2,7	10,2	64,4	22,7
	Bac.	2,1	7,9	64,8	25,2
	Supérieur du 1 <sup>er</sup> cycle	1,9	8,0	66,8	23,3
	Supérieur du 2 <sup>e</sup> et 3 <sup>e</sup> cycle	1,6	9,8	67,7	20,9
Catégorie socio-professionnelle	Agricultrice exploitante	0,0	19,0	64,3	16,7
	Artisan, commerçante, chef d'ent.	3,7	10,5	60,4	25,4
	Cadre, prof. Intellect. Sup.	1,9	9,6	68,3	20,2
	Prof. interm.	2,1	9,5	65,3	23,1
	Employée	1,9	9,3	65,1	23,7
	Ouvrière	5,1	14,5	61,2	19,2
	Retraîtée	1,6	6,3	66,1	26,0
	Sans activité professionnelle	2,9	9,0	65,4	22,7

Source : Enquête Virage en population générale, 2015.  
 Champ : ensemble des femmes et des hommes (15 556 femmes et 11 712 hommes).  
 Notes : le pourcentage est en italique quand l'effectif est inférieur à 10 ; effectifs non pondérés et pourcentages pondérés, non-réponses exclues.  
 \* L'indicateur de corpulence reprend l'indice de masse corporelle de l'Organisation mondiale de la santé (le poids divisé par le carré de la taille). Pour le sous-poids,  $IMC < 18,5 \text{ kg/m}^2$  ; pour le poids normal,  $18,5 \leq IMC < 25 \text{ kg/m}^2$  ; pour le surpoids et l'obésité,  $IMC \geq 25 \text{ kg/m}^2$ .

Source : Mathieu Trachman (2022), « Très masculin, pas très féminine. Les variations sociales du genre », in *Population & Sociétés*, n°605, Octobre.

### 3.2.4 – Attentes des correcteurs

#### 3.2.4.1 - Cadrage de l'épreuve

Le candidat doit à partir du dossier documentaire fourni, élaborer une séquence de cours complète afin de montrer au jury à la fois sa maîtrise scientifique du thème retenu et son expertise didactique. Dans la mesure où il s'agit d'un concours interne et où les thématiques à étudier sont puisées dans les programmes de Sciences économiques et sociales du lycée, le candidat a déjà une bonne connaissance des attendus puisqu'il enseigne chaque année l'objectif d'apprentissage choisi.

En conséquence, il est recommandé au candidat de s'appuyer sur la séance de cours réalisée en classe avec ses élèves, tout en y incorporant les documents fournis dans le dossier documentaire de l'épreuve. Il ne s'agit pas de tout réinventer mais de recalibrer le travail mené dans le cadre de l'activité professionnelle du candidat, à l'aide du dossier documentaire fourni. Le candidat doit donc puiser dans ce qui est fait en classe pour construire les attentes de l'épreuve à partir d'un dossier documentaire nouveau : le traitement des documents du corpus doit s'insérer dans une séquence dont le candidat a déjà la trame puisqu'il la traite en classe. Cette stratégie est de nature à lui faire gagner un temps précieux, qu'il pourra consacrer à l'étude des documents et à leur transposition didactique.

La copie du candidat doit contenir un cadrage global dont l'objectif premier est de donner du sens à la séance réalisée : en présentant la place du sujet dans le programme, des prérequis (savoirs, savoir-faire et savoirs transversaux) débouchant sur des éléments de problématisation pour établir une problématique d'ensemble. Tout ceci doit être réalisé dans une perspective dynamique et réflexive, car l'objectif est de donner du sens à la séquence, avec un fil conducteur logique et cohérent.

Il est donc essentiel de concevoir la copie à deux niveaux concomitants : une dimension scientifique articulée à une dimension pédagogique. Les savoirs attendus sont ceux à maîtriser par le professeur (les savoirs pour enseigner) et vont au-delà des savoirs à enseigner (déterminés par le programme et destinés aux élèves). La copie doit mettre en évidence cette double approche.

#### 3.2.4.2 - Grille d'évaluation

**La dimension pédagogique, les contenus scientifiques et le cadrage global associé aux évaluations représentent chacun environ un tiers des points. Un bonus pour la bibliographie peut aller jusqu'à un point.**

	<b>Cadrage global</b>	<b>Qualité de la démarche pédagogique d'ensemble</b>	<b>Contenu scientifique</b>	<b>Évaluation</b>	<b>Bibliographie</b>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- présentation de la place du sujet dans le programme</li> <li>- présentation des prérequis               <ul style="list-style-type: none"> <li>- présentation de la problématique</li> </ul> </li> <li>- présentation des objectifs (savoirs, savoir-faire, mécanismes)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- utilisation du dossier documentaire (présentation, compréhension ; exploitation pédagogique)</li> <li>- cohérence et progressivité des différentes composantes de l'épreuve</li> <li>- modalités de mise en activité des élèves               <ul style="list-style-type: none"> <li>- synthèse(s)</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- en lien avec les programmes d'enseignement</li> <li>- avec le thème</li> <li>- rigueur et maîtrise des connaissances</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- qualité</li> <li>- diversité</li> <li>- niveau adapté</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- à destination des élèves</li> <li>- à destination des professeurs</li> </ul>
<i>Incontournable</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Placer le sujet dans une perspective pédagogique et une perspective scientifique</i></li> <li>- <i>Les 2 formes de cadrage doivent être présentes dans la copie mais pas nécessairement dans l'introduction pédagogique</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Faire la distinction entre « savoirs pour enseigner » et savoirs à enseigner » et savoir sélectionner les documents ou extraits de documents adaptés, en contenu et en longueur, à des élèves en classe ;</i></li> <li>- <i>L'exploitation du dossier documentaire doit donner du sens aux documents (à la fois pédagogiquement et scientifiquement)</i></li> <li>- <i>Savoir se limiter aux objectifs d'apprentissage listés dans le programme et à ce qui est nécessaire à leur atteinte dans la perspective d'un cours en classe.</i></li> <li>- <i>Activités en adéquation avec les OA et adaptées au niveau des élèves</i></li> <li>- <i>Tâches données aux élèves durant les activités apparaissent explicitement (organisation, prises de notes, tableau...)</i></li> <li>- <i>Les activités proposées sont de nature variée : activité individuelle, en groupe, en classe, en dehors de la classe ...</i></li> <li>- <i>Les synthèses sont variées dans leur forme et dans leur mise en œuvre</i></li> <li>- <i>La rédaction de synthèses argumentées est attendue, adaptée au niveau de classe étudié (progressivité des apprentissages)</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Rigueur et justesse dans la présentation des différents concepts et mécanismes.</i></li> <li>- <i>Actualisation des connaissances mobilisées</i></li> <li>- <i>Actualité des connaissances mobilisées</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Présence de différentes formes d'évaluation (diagnostique, formative, sommative)</i></li> <li>- <i>C'est la pertinence de l'exercice proposé qui compte et la capacité à justifier pourquoi ce type d'évaluation dans ce contexte.</i></li> <li>- <i>La correction des évaluations est attendue, mais le renvoi à un point de la séquence peut être suffisant.</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>C'est la justification des propositions bibliographiques qui présente un intérêt.</i></li> </ul>
<i>A valoriser</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Pédagogie explicite présentant les objectifs, le positionnement du chapitre dans la progression, et présentant la progressivité des apprentissages</i></li> <li>- <i>Lien explicite avec les OA</i></li> <li>- <i>Sens donné aux liens réalisés entre les chapitres (en articulant les apprentissages en termes de prérequis notamment)</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Pour les documents statistiques : qualité de l'analyse scientifique suscitée chez les élèves (lien avec des notions ou concepts, qualité et pertinence des calculs au regard de la consigne et/ou du sujet...)</i></li> <li>- <i>Favoriser les déductions, les explications.</i></li> <li>- <i>Activités relevant de la pédagogie explicite et présentant la progressivité des apprentissages (du plus simple au plus complexe)</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Faire le lien avec les prérequis nécessaires pour traiter le chapitre (en amont et en aval)</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Activités proposées doivent être pertinentes pour la classe ; elles doivent amener les élèves à se familiariser avec les attentes des épreuves du baccalauréat (Épreuve composée ET dissertation)</i></li> <li>- <i>Barème des évaluations proposées</i></li> <li>- <i>Grille d'évaluation des compétences en lien avec les attentes du baccalauréat</i></li> </ul>	

				- Progressivité justifiée des évaluations (par exemple, en EC3, nombre plus restreint de documents)	
<i>Pénalisant</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Dépassement du cadrage, en dépassant les objectifs d'apprentissage, en choisissant de traiter au-delà de l'approche des programmes</li> <li>- Absence de liens avec les OA</li> <li>- Hors-sujet. Cependant, si l'ensemble des variables est traité, le candidat peut faire référence à des utilisations possibles d'un document dans un autre OA mais ne doit pas développer.</li> <li>- Tous les documents doivent être utilisés (mais pas nécessairement tout le document).</li> <li>- Justification attendue si un document n'est pas utilisé (savoirs pour enseigner par exemple).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Absence d'activités pédagogiques</li> <li>- Limiter l'exploitation des documents statistiques à de la lecture, du calcul ou de l'illustration</li> <li>- Les « activités spécifiques » (proposées en dehors de la séquence, avec un autre format de cours, par exemple en groupe à effectif réduit) n'ont que peu de sens quand elles sont « à côté » de la démonstration : les activités proposées aux élèves doivent être insérées dans la logique de la séquence proposée.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Absence de références scientifiques et d'analyses récentes concernant le thème à l'étude.</li> <li>- Tableau récapitulatif uniquement descriptif du dossier documentaire en citant seulement le titre et en mentionnant l'utilisation sous la forme « I A 1 » sans mention de l'apport scientifique et de l'utilisation pédagogique</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Absence d'évaluation diagnostique</li> <li>- Absence d'évaluation formative</li> <li>- Absence d'évaluation sommative</li> <li>- Les évaluations proposées ne sont pas conformes aux attendus du baccalauréat (dans leur forme, dans leur contenu). Par exemple, pour l'EC2, conformité des questions ; pour l'EC3, conformité du sujet, du nombre de documents (sauf cas particulier – cf ci-dessus)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La bibliographie qui reprend les auteurs du dossier documentaire</li> <li>- Une bibliographie très généraliste, qui liste des auteurs qui n'ont pas travaillé spécifiquement sur le sujet proposé</li> <li>- Une bibliographie qui se limiterait à des vidéos de youtubeurs, des BD (y compris celles à destination des élèves)</li> </ul>

### 3.2.5 - Éléments de corrigé (Catherine Bruet et Laura Cruchet)

Remarque liminaire : l'analyse des documents (intérêt scientifique + savoirs pour enseigner étayés par une bibliographie additionnelle) est accompagnée de la mise en perspective pédagogique et des activités possibles (que nous ne reprenons pas in extenso dans la démonstration).

#### 3.2.5.1 - Perspective pédagogique d'ensemble

Le sujet proposé porte sur la thématique de la déviance, question relativement récente en sociologie, avec les analyses de E. Lemert à la fin des années 60, mais centrale. Deux dimensions sont à considérer dans ce chapitre : quelles sont les conditions d'existence et d'incorporation des normes et des valeurs par les individus ? Quels sont les processus qui permettent de les inscrire dans le social ?

Pour y répondre, le premier objectif d'apprentissage (OA1) permet aux élèves de différencier normes sociales et normes juridiques, et d'identifier la pluralité des moyens en œuvre pour obtenir une conformité des individus à ces normes. En cela, il s'agit d'une prolongation des chapitres de Seconde et de Première. En effet, dans le chapitre introductif de Seconde, on s'interroge sur « Comment fait-on société ? Comment explique-t-on les comportements sociaux ? » ; puis sur « Comment devenons-nous des acteurs sociaux ? ». Cette première approche est poursuivie en Première puisqu'on se demande « Comment la socialisation contribue-t-elle à expliquer les différences de comportements entre les individus ? », notamment l'OA1 « Comprendre comment les individus expérimentent et intériorisent des façons d'agir, de penser et d'anticiper l'avenir qui sont socialement situés et qui *sont à l'origine de différences de comportements, de préférences et d'aspirations.* » et l'OA4 « Comprendre que la pluralité des influences socialisatrices peut être à l'origine de trajectoires individuelles improbables. »

Le second objectif d'apprentissage du chapitre sur la déviance nous invite à appréhender le caractère socialement et historiquement situé de la déviance, puisqu'elle ne peut s'analyser que relativement aux normes en vigueur à un moment donné, normes socialement construites et variables selon les époques, les sociétés et les groupes sociaux. Les élèves pourront ainsi comprendre que la déviance résulte avant tout des processus de fabrication et d'institution des normes sociales et juridiques.

Le troisième objectif d'apprentissage sur lequel porte principalement le dossier documentaire permet d'analyser la déviance à un niveau plus microsociologique, en insistant sur les interactions sociales qui à partir d'un étiquetage comme déviant et de la stigmatisation qui en résulte, peuvent faire entrer l'individu dans une carrière déviante.

Le quatrième objectif d'apprentissage permettra de distinguer déviance et délinquance, pour comprendre la difficulté de mesurer ce dernier phénomène.

#### 3.2.5.2 - Document 1

*Il est attendu du candidat qu'il soit capable de replacer cette analyse fondatrice dans le continuum épistémologique de la pensée sociologique, et en lien avec les notions de « valeurs/normes/contrôle social » étudiées précédemment dans le cours (cf OA1 sur lequel le candidat peut s'appuyer).*

##### a) Intérêt scientifique

- Howard Becker, sociologue de la deuxième vague de l'Ecole de Chicago, renouvelle l'approche sociologique de la déviance en adoptant les principes de l'interactionnisme symbolique. Il commence à écrire l'ouvrage dans les années 1950 (soit une dizaine d'années avant sa publication aux États-Unis en 1963). L'approche comme les notions sont empruntées à l'étude des professions et des situations de travail, domaine qu'il connaissait bien puisqu'il venait de terminer une recherche sur les institutrices dans une école de Chicago, sous la direction d'Everett Hughes.



- Il reprend l'idée d'E. Hughes selon laquelle une situation donnée est le **produit d'interactions entre les agents** ; il soulève ainsi le caractère construit de la déviance. En conséquence, pour comprendre une situation, il faut considérer l'ensemble des parties impliquées. Dans la déviance, il faut prendre en compte ceux qui imposent les normes et formulent les « accusations » de déviance. Initialement, le concept de « déviance » est utilisé aux États-Unis dans les sciences sociales pour nommer les comportements s'écartant de la norme. Un déviant est ainsi celui qui transgresse une norme juridique ou morale. La sociologie de la déviance travaille à partir des statistiques produites par la police, la justice, les prisons, les bureaux d'aide sociale mais Howard Becker jugera cette approche inappropriée puisque selon lui, la déviance est le fruit d'une interaction. D'après le sociologue interactionniste, ce n'est pas l'acte en lui-même qui est déviant mais le fait qu'il soit caractérisé comme tel par un individu ou un groupe d'individus. Transgresser une norme établie par certains groupes sociaux constitue une déviance à partir du moment où le « transgresseur » est considéré ainsi suite à un processus d'étiquetage. Transgresser une norme sans être pris ne permet donc pas à l'individu d'être étiqueté comme déviant.
- Par conséquent, les « transgresseurs » ne constituent pas un groupe homogène ; certains sont étiquetés comme déviants alors qu'ils n'ont transgressé aucune norme quand d'autres échappent à cet étiquetage alors qu'ils le sont effectivement. Si l'homogénéité des membres de la population déviante ne peut être démontrée alors le sociologue interactionniste affirme qu'il devient impossible d'apporter des explications communes à ces actes. Finalement, comme Howard Becker l'affirme à la fin de cet extrait, le seul dénominateur commun à ces déviants est qu'ils soient étiquetés comme tels.
- En considérant que la déviance est définie dans **l'interaction** entre une personne qui transgresse une norme et d'autres qui ont établi cette norme : on retrouve ici la **théorie de l'étiquetage**. Il ne suffit pas seulement de transgresser une norme (**déviance primaire**) pour être étiqueté comme déviant : il faut également être perçu comme déviant par les autres (**déviance secondaire**). En guise d'exemple, on peut mentionner l'entreprise du Bureau of Narcotics aux États-Unis qui a permis l'élaboration d'une nouvelle norme, participant ainsi à la création d'une nouvelle catégorie de déviants. En effet, avec le Marijuana Tax Act de 1937 voté par le Congrès des États-Unis, les fumeurs de marijuana deviennent un nouveau groupe de transgresseurs. Le Bureau of Narcotics apparaît ici comme l'« **entrepreneur de morale** », notion qui n'est pas explicitement citée dans l'extrait mais qui doit être introduite lors de l'analyse du document.
- L'auteur met l'accent sur le fait que l'étiquetage est un processus en constante élaboration dans lequel les individus peuvent (ou non) s'engager. Le terme de « carrière » vient des analyses de Howard Becker sur le monde du travail : plus on s'engage, plus on est impliqué, plus il est difficile de se dégager. Il ne suffit pas de transgresser une norme une fois pour devenir déviant : la construction d'une identité sociale déviante est le résultat d'un processus long et de nombreuses interactions sociales. Le schéma d'engagement suit les étapes suivantes : acte primaire (intentionnel ou non, secret ou non), acquisition d'une identité déviante puis adhésion à un groupe déviant. La carrière déviante telle que définie par Howard Becker passe par quatre étapes précises qui devront être mises en évidence par le candidat.

#### b) Savoirs pour enseigner

- Simmel G., *Soziologie*, 1908 (chapitre sur le pauvre) : idée que le véritable objet d'étude sociologique n'est ni le pauvre ni la pauvreté mais la relation d'assistance (notion d'« action réciproque » qui inspirera les sociologues interactionnistes). Ainsi, à l'instar de R. K. Merton, H. Becker souligne bien le fait que la déviance naît dans l'interaction.
- Edwin Lemert, dans *Human deviance* (1967), oppose ainsi une déviance primaire (transgression effective de la norme) et une déviance secondaire : « *Quand un individu commence à utiliser son rôle déviant comme moyen de défense, d'attaque ou d'ajustement*



*face aux problèmes ouverts ou tacites créés par les réactions sociales, alors la déviance peut être qualifiée de secondaire* ». Dans l'ouvrage *Outsiders*, H. Becker s'inspire d'E. Lemert et de sa définition de « déviance secondaire ».

### c) Perspectives pédagogiques

Ce chapitre sur les processus sociaux conduisant à la déviance découle de l'étude avec les élèves des thématiques sur la socialisation et le lien social.

- En Seconde, dans le chapitre « Comment devenons-nous des acteurs sociaux ? », les élèves ont vu le processus de socialisation qui pourra être mis en regard du processus menant à la déviance, par le biais de l'étiquetage et de la carrière déviante (OA1). De plus, à travers l'analyse de la socialisation différenciée (notamment par genre), ils ont vu que des comportements spécifiques étaient attendus, ce qui pourra être mis en regard de l'OA1 du chapitre de Première sur la déviance sur les normes sociales et le contrôle social. La diversité de ses formes induit l'idée d'une certaine « souplesse » dans les comportements attendus, qui ne débouchent pas nécessairement sur une déviance.
- En Première, dans le chapitre « Comment la socialisation contribue-t-elle à expliquer les différences de comportements des individus ? », l'OA1 revient sur l'idée du processus de socialisation long, complexe et différencié tandis que l'OA4 insiste sur les réactions des individus face aux instances de socialisation. La déviance n'est donc qu'une étape au-delà de laquelle la société considère les comportements comme inadaptés et donc les étiquettent comme déviants.
- En Première, dans le chapitre « Comment se construisent et évoluent les liens sociaux ? », l'OA1 permet de voir la diversité des liens et donc des comportements attendus selon les différents groupes sociaux. On pourra en déduire que l'étiquetage sera différent selon les cas. L'OA3 replace le processus dans une perspective théorique et historique qui permet de sensibiliser les élèves au caractère contingent des normes sociales. De même, l'OA4 confirme la perpétuelle évolution des liens sociaux et donc des comportements attendus avec l'exemple des sociabilités numériques.
- En Première, dans le chapitre « Quels sont les processus sociaux qui contribuent à la déviance ? », l'OA1 permet de distinguer normes juridiques et normes sociales en lien avec le contrôle social. Les élèves pourront donc être sensibilisés au fait que la déviance est affaire de temps et de lieu et que sa régulation peut prendre des formes variées.

### d) Activités possibles avec les élèves

Ce document fondateur en sociologie peut apparaître ardu pour les élèves, mais l'étude de ce chapitre arrive plutôt en cours d'année et donc est l'occasion de travailler sur l'argumentation et le raisonnement avec les élèves, en vue de les préparer aux épreuves de baccalauréat.

- **Constater** : rechercher dans l'actualité des exemples de déviance.

Objectif : identifier un phénomène sociologique (cf Seconde – chapitre introductif) en mettant en évidence ses caractéristiques

Variante (à utiliser ensuite en évaluation formative par exemple pour vérifier que la notion de déviance a été bien comprise) : proposer des exemples de situations et demander aux élèves en quoi ce sont des situations déviantes à leurs yeux (on renverse le processus cognitif de l'exercice précédent)

Objectif : apprendre à justifier ses arguments en s'appuyant sur une analyse scientifique, ce qui constitue une préparation aux compétences attendues pour le baccalauréat en Épreuve Composée et en dissertation.

- **Analyser** : demander aux élèves d'étudier une phrase du texte projetée au tableau : « [...] je considérerai la déviance comme le produit d'une transaction effectuée entre un groupe social et un individu qui, aux yeux du groupe, a transgressé une norme ».

Objectif : s'approprier le concept de déviance telle que proposé dans l'OA2.

- Dans une première étape, les élèves réaliseront une analyse « grammaticale » de la phrase à l'aide de couleurs afin de s'assurer de la bonne compréhension du propos. Les élèves s'appuieront sur leurs connaissances antérieures (cf « Perspectives pédagogiques » ci-dessus) ;
  - Dans une seconde étape, leur demander de montrer, à l'aide d'un exemple de leur choix, que la déviance relève bien de ces deux caractéristiques soulevées par Howard Becker. La rédaction pourra se faire sous la forme d'une EC1. L'enseignant pourra, selon les caractéristiques de la classe et des élèves, proposer ce travail individuellement ou en groupe.
- **Rédiger** : à l'aide d'un exemple, comme l'anorexie, il sera intéressant de faire réfléchir les élèves au fait que le non-respect d'une norme sociale peut conduire à une carrière déviante.  
Objectif : Il s'agira d'approfondir l'activité précédente en la transposant à un nouvel exemple. L'élève devra être capable de mobiliser ses connaissances en les appliquant à un contexte différent.

On pourra travailler en classe sur les étapes de la carrière déviante (cf OA3) décrites par Howard Becker, dans le cadre d'une classe puzzle et envisager de présenter à l'oral les résultats des différents échanges (préparation au grand oral).

*Variante : Chaque groupe pourrait se voir attribuer une étape de la carrière déviante et aurait pour tâche d'en présenter les caractéristiques et de l'illustrer avec un exemple (différent par groupe) – en lien avec la construction attendue d'une EC1. Dans un deuxième temps, de nouveaux groupes pourraient être constitués afin de reconstituer la carrière déviante dans son intégralité (en lien avec la construction attendue d'une EC3). La restitution orale pourra passer soit par un enregistrement audio à déposer sur l'ENT, soit par une présentation en classe ; celle-ci pourrait être évaluée par les pairs à l'aide de la grille du grand oral, afin de les familiariser avec les compétences attendues.*

### 3.2.5.3 - Document 2

#### a) Intérêt scientifique

- Centré sur la notion d'étiquetage, cet extrait soulève les processus et attitudes mobilisés par les individus qui font l'expérience de l'étiquetage. Ce texte permet d'approfondir le mécanisme de l'étiquetage (vu du côté de l'individu étiqueté et non de l'étiqueteur).
- Deux attitudes peuvent en effet émerger face à l'étiquette que la société ou un groupe d'individus souhaite nous imposer : l'endossement ou le contre-étiquetage. Ainsi, l'individu peut soit adopter cette étiquette (et même faire un atout de sa différence) ou tenter de s'en défaire. Quelle que soit l'attitude adoptée, elle amène à un travail identitaire ; une « mise en scène » (Goffman E., 1956) au cours de laquelle l'individu étiqueté va essayer de donner du sens « de soi à soi » à cette identité et d'agir sur les représentations que les autres ont de cette identité qui lui est assignée. Dans certains cas extrêmes, lorsque l'individu se voit assigner une identité à laquelle il n'adhère pas, il peut éprouver un sentiment de « honte » ; à l'instar de l'expérience vécue par Annie Ernaux et décrite dans plusieurs de ses ouvrages (*Les Armoires vides*, 1974 ; *La Place*, 1986 notamment) qui participeront, d'ailleurs, à lui conférer son prix Nobel de littérature en 2022.
- L'auteur identifie trois processus relatifs à cette expérience de l'étiquetage pensé comme un mode de socialisation : être vu (endosser l'étiquette pour communiquer), se voir (intérieuriser l'étiquette) et se donner à voir (l'étiquette constitue une ressource). Voici quelques explications supplémentaires relatives à ces trois processus :
  - **Être vu**  
 « Le sujet étiqueté est un sujet exposé, soumis au regard de l'autre et qui se voit attribuer des pensées, des sentiments et des intentions par les autres » nous précise l'auteur. Le regard de l'autre sur soi provoque pour le sujet étiqueté le sentiment

**d'être en représentation**, il est « obligé de surveiller et de contrôler l'impression qu'il produit, avec une intensité et une étendue qui, suppose-t-il, ne s'imposent pas aux autres » (Goffman, 1989, p.26). « La menace du stéréotype » (Croizet, Leyens, 2003, p.119) peut venir perturber l'espace intersubjectif de la rencontre. La personne étiquetée négativement a le sentiment de ne plus être vue comme une personne, mais comme un membre d'une catégorie, plus ou moins virtuelle, à laquelle elle est assimilée. Pour la personne étiquetée négativement, il existe un premier apprentissage, lié à l'expérience de « l'être vu », qui consiste à prendre conscience du point de vue des gens dits « normaux » et de comprendre qu'elle n'y correspond pas.

- **Se voir**

« Se voir, c'est à la fois la manière de se voir des personnes étiquetées et la manière de réagir à ce qu'elles pensent qu'autrui pense d'elles » nous précise l'auteure. Les personnes étiquetées négativement sont contraintes à se regarder à travers le prisme de l'étiquette endossée. L'enjeu pour ces personnes est donc de préserver une bonne image et l'estime d'elles-mêmes.

- **Se donner à voir**

« Se trouve présent l'impératif de **contrôler les éléments informatifs de l'identité personnelle et sociale** donnés à autrui, notamment dans les situations de présentation de soi ». Dans les faits, beaucoup d'actes sont des actes explicites de communication sur soi, tandis que d'autres actes de communication, centrés apparemment sur des contenus très diversifiés, fonctionnent comme des « présentations de soi » en actes. Le je se donne à voir comme porteur d'une « face » qui demande une certaine « mise en scène de soi » (Goffman, 1974). C'est ainsi que la présentation de soi en mettant en danger le sentiment même d'être soi prend souvent un aspect plus ostensif, au sens où sont mobilisées des modalités de présentation et de mises en scène de soi destinées à mobiliser l'attention de l'interlocuteur et à chercher à l'influencer pour transformer les images et représentations qu'il est supposé avoir a priori (Sperber, Wilson 1989).

- Martine Dutoit s'attache plus particulièrement à analyser ces processus d'étiquetage au sein de l'hôpital psychiatrique (Goffman E., 1961). Elle démontre qu'en son sein, jouer le rôle qui est assigné aux patients leur confère l'affiliation à l'institution ainsi que la capacité, pour ces derniers, d'utiliser cette étiquette comme une ressource (pour faire valoir des droits par exemple). Même si, a priori, l'étiquette qui « colle à la peau » des individus réduit leur liberté, l'auteur souligne qu'une marge de manœuvre, même dans une « institution totale » (E. Goffman, 1961) comme l'hôpital psychiatrique, existe. Les patients ont la possibilité de négocier avec l'étiquette qui leur est attribuée et même de tirer parti de leur bonne connaissance de l'institution et de son fonctionnement pour disposer d'une certaine liberté. On se trouve bien là dans le cadre de pensée de l'interactionnisme symbolique ; une troisième voie entre, d'une part, l'approche selon laquelle les « faits sociaux » (E. Durkheim, 1895) s'imposent aux individus, relevant du holisme, et, d'autre part, la liberté d'action et de décision qui incombe aux acteurs, telle que défendue par le courant de l'individualisme méthodologique.

Cette recherche a donc un objet complexe qui comporte trois composantes en interrelation forte : les processus d'étiquetage, le vécu d'un étiquetage par les personnes étiquetées et les présentations de soi qu'ils influencent. À travers leurs actes et leurs discours, les personnes étiquetées laissent apparaître les marques d'une affirmation de soi dans une démarche de construction individuelle et collective du sens pour influencer ce qu'autrui pense d'elles.

#### b) Savoirs pour enseigner

- L'enquête de terrain qu'Erving Goffman a menée en 1955-56 à l'hôpital psychiatrique Sainte-Elisabeth de Washington qu'il présente dans *Asylums : essays on the social situation of mental patients and other inmates* (1961) permet d'illustrer le processus de stigmatisation et les stratégies d'adaptation des patients. Un asile psychiatrique est une « institution totale », c'est-à-dire « *un lieu de résidence et de travail où un grand nombre d'individus, placés dans la même situation, coupés du monde extérieur pour une période relativement longue, mènent ensemble une vie recluse dont les modalités sont explicitement et minutieusement réglées* » (traduction en français de l'ouvrage original en 1968). Lorsque le malade est interné, le psychiatre lui assigne un stigmate (une étiquette dans le langage beckerien) puisqu'il établit une histoire considérée comme objective de son patient. L'expert médical va donc apposer au patient une identité virtuelle, il participe à sa construction et celle-ci servira ensuite de référence dans l'élaboration de la thérapie tout comme dans les relations avec le personnel soignant. A l'instar de l'idée développée par Martine Dutoit, le malade stigmatisé réagit par des « *adaptations secondaires qui représentent pour l'individu le moyen de s'écarter du rôle et du personnage que l'institution lui assigne tout naturellement* ». Le patient dispose donc d'une marge de manœuvre dans cette institution. En effet, le reclus profite de certains endroits moins surveillés (ex : la bibliothèque) pour mener une vie plus conforme à son identité réelle.
- Becker H. S. (1985), *Outsiders. Études de sociologie de la déviance*. L'étiquette devient un attendu social en matière de comportements et l'individu se positionne par rapport à ces attendus.
- Herzlich C. (2005) *Santé et maladie, analyse d'une représentation sociale*, Paris : Ecole des Hautes Études en Sciences Sociales. Dans cet ouvrage, l'auteure se livre à la déconstruction des représentations sociales que sont la santé et la maladie. Plusieurs axes de réflexion intéressants relativement au document 2 peuvent être retenus :
  - Pour chaque individu, l'étude nous montre que l'expérience de la santé et de la maladie ne se réduit pas à un état organique mais ne prend sens que comme situation psychosociale à maîtriser. À travers les différentes façons de vivre la maladie et les différentes images qui s'en dessinent se révèlent de multiples rapports que l'individu entretient avec la société.
  - C'est à travers l'activité du bien-portant et l'inactivité du malade que s'exprime la relation de l'individu à la société : participation ou exclusion, éventuellement conformité ou déviance. Le sens que prend l'inactivité pour l'individu différencie trois modes d'organisation de la représentation, trois conceptions de la maladie :
    - Dans la « *maladie destructrice* » le sujet qui se reconnaît malade ressent l'inactivité, l'abandon de son rôle de bien-portant. L'inactivité signifie la destruction des liens avec les autres, l'exclusion, la solitude sans oublier la dépendance à autrui.
    - Pour d'autres sujets, la maladie est plutôt vécue sur le mode de la « *libération* ». Comme pour la maladie destructrice, tout commence par l'inactivité mais, le sujet la ressent cette fois comme l'allègement des charges qui pèsent sur lui. Le repos nécessaire à la convalescence du malade nécessite de se défaire des contraintes sociales, d'« effacer le quotidien ».
    - La maladie peut apparaître enfin comme un « *métier* » et au travers de cette conception, la fonction reconnue au malade est de lutter contre la maladie. Elle possède certains caractères d'un métier ; elle se prépare et s'apprend notamment. La maladie apparaît comme la situation où l'on a recours au médecin et où l'on se soigne. L'accent est donc mis d'emblée sur la lutte active du malade. C'est grâce à la libération des charges de la vie quotidienne que l'individu trouve l'énergie nécessaire à la lutte contre la maladie. Complée par cette lutte, l'inactivité devient acceptable.

- Dans ses ouvrages (1974, 1986), Annie Ernaux décrit le décalage entre le milieu social très modeste dans lequel elle a grandi et le milieu social favorisé, voire très favorisé, des jeunes qu'elle côtoie à l'école. Élève brillante, elle va déployer un sentiment de honte et de mépris vis-à-vis de ses parents, du café qu'ils tenaient, des clients de ce dernier à mesure qu'elle s'élève dans l'espace social. Parallèlement, à l'école, elle sera étiquetée comme « la fille de l'épicier », « mal éduquée » dans une école de privilégiés (Ernaux A., 1974).
- L'écrivain français Daniel Pennac (*Chagrin d'école*, Paris : Gallimard, 2007) analyse le monde de l'éducation à travers le prisme de ses propres expériences en tant qu'élève et enseignant et aborde dans cet essai (prix Renaudot) le thème de l'échec scolaire. Étiqueté comme un « mauvais élève » au cours de sa carrière scolaire, l'auteur explique en quoi cette étiquette a participé à l'érosion de sa confiance en lui et de sa motivation à apprendre. Élève catégorisé « en échec scolaire », il développe au cours de sa scolarité le sentiment de « ne pas être à la hauteur ». L'étiquette de « cas désespéré » attribuée par de nombreux enseignants le suit tout au long de sa scolarité et le place dans une position de marginalité par rapport aux autres élèves. Incompris et exclu, cette situation de rejet vis-à-vis de l'institution scolaire provoque chez lui un profond chagrin. Toutefois, grâce à la bienveillance et aux pratiques pédagogiques différenciées de certains de ses enseignants, il parviendra à se détacher de cette étiquette qui lui colle à la peau et à travailler, trouvant ainsi suffisamment de motivation pour obtenir le baccalauréat qu'il ne se pensait pas capable d'obtenir. Il deviendra d'ailleurs lui-même enseignant et écrivain, développant ainsi une passion pour la littérature.

#### c) Perspectives pédagogiques

L'analyse de l'étiquetage à partir de l'exemple de l'hôpital psychiatrique nous permet d'aborder le premier des processus sociaux mentionnés dans l'OA3, à l'origine de la déviance. Ce document est à mettre en regard du premier dans lequel Becker insiste sur la « déviance comme produit d'une transaction » lors de laquelle l'étiquette de déviant est posée.

Pour cela, on peut s'appuyer sur les acquis de Seconde et de Première concernant la socialisation, afin de faire le lien avec la notion de « travail identitaire » mentionnée dans le document. De plus, l'OA4 de Première pourra servir d'appui à l'idée « d'influences socialisatrices » dans le cas de l'endossement de l'étiquette. Le document fait de nombreuses références au processus de socialisation, dont l'étiquetage est un moteur.

#### d) Activités possibles avec les élèves

- **Illustrer** : imaginer des situations dans lesquelles l'individu fait l'expérience de l'étiquetage. L'exercice peut se faire seul ou en binômes.

*Variante (par exemple en évaluation formative) : le professeur peut donner une série de situations que les élèves devront illustrer et éventuellement expliciter.*

Objectif : dans le cadre de la préparation de l'EC1, illustrer la notion d'étiquetage.

- **Analyser** : à partir d'un exemple proposé par le professeur, mettre en évidence les 3 processus à l'œuvre dans l'étiquetage (être vu, se voir, se donner à voir).

*Variante : en évaluation formative, le professeur peut proposer d'apparier les 3 processus avec des exemples.*

Objectif : vérifier la maîtrise de la notion d'étiquetage

- **Comprendre** : à partir des exemples suivants (élève/enfant ; immigré/émigré ; malade/bien portant...) montrer que l'étiquetage prend des formes différentes selon le point de vue adopté (étiqueté/étiqueteur).



**Objectif :** « Considérer l'étiquetage comme une expérience qui permettrait de mettre à jour la construction des représentations de soi prenant en compte le recto et le verso des étiquettes ».

*Variante : on peut séparer la classe en différents groupes (un côté « étiqueté » ; un côté « étiqueteur ») et on permet aux élèves par binôme de confronter leur point de vue pour mieux comprendre le mécanisme à l'œuvre. Un groupe d'élèves peut être chargé d'observer les échanges et de les évaluer à l'aide de la grille du GO.*

- **Rédiger :** sous la forme d'une EC1 (en évaluation formative en cours d'apprentissage) ou d'une EC3 (en évaluation sommative, en fin d'apprentissage), en groupe ou individuellement, construire un/des paragraphe(s) en lien avec l'exercice précédent.

**Objectif :** s'entraîner à l'Épreuve composée

### 3.2.5.4 - Document 3

#### a) Intérêt scientifique

Le travail de Laurent Mucchielli exposé dans ce texte constitue un essai d'interprétation socio-historique pour penser l'évolution des comportements violents dans les relations interpersonnelles depuis les années 1970, à partir du cas français. Il s'appuie sur une synthèse originale de différents types de données disponibles : statistiques policières et judiciaires, enquêtes de victimation et de délinquance auto-révélee, données démographiques et socio-économiques. Le modèle proposé articule ensuite cinq processus traversant la société française : un processus sociétal de pacification des mœurs, un processus politico-juridique de criminalisation, un processus de judiciarisation des conflits de la vie sociale ordinaire, un processus socio-économique de compétition pour les biens de consommation, un processus de ségrégation économique-socio-spatiale. Chemin faisant, cet essai tente également d'articuler de nombreux apports théoriques qui ont fait l'histoire de la sociologie et de la criminologie.

- Dans un contexte de « pacification des mœurs » (N. Elias, 1939), la violence perd progressivement en légitimité ; elle ne constitue plus la norme mais s'en écarte au point de devenir la déviance et d'être, à ce titre, sanctionnée.
- Selon l'auteur, il semble important de distinguer le sentiment d'accroissement de la violence de l'évolution objective de cette pratique. En effet, la violence n'augmente pas nécessairement mais le sentiment d'augmentation de celle-ci donne l'impression aux individus d'une société toujours plus violente. Et quand bien même les statistiques révèlent un accroissement de certaines pratiques violentes, cette hausse est moins due à l'accroissement réel de ces actes qu'à une tolérance plus faible vis-à-vis de ces derniers qui entraîne davantage de dénonciations. Il est important de souligner qu'une meilleure prise en compte des actes délinquants (grâce à une organisation policière plus efficace par exemple) et l'émergence de pratiques statistiques plus performantes permettent de mieux prendre en compte (de mieux quantifier entre autres et par le biais de catégories plus fines) les phénomènes relatifs à la violence. De plus, dans une société où les mœurs se pacifient, l'intolérance croissante face à la violence peut, dans certains cas, faire « gonfler » les statistiques de la violence sans pour autant que cela s'accompagne d'une hausse objective des actes commis (cf exemple de la maltraitance de l'extrait fourni).
- Dans ce document, une autre idée majeure apparaît : la déviance est une construction sociale (faisant ainsi écho au document 1). En effet, ce qui était admis fut un temps acquiesce progressivement le statut d'intolérable, de déviant. C'est le cas des pratiques violentes notamment. Dans cette construction sociale de la déviance, certains acteurs vont jouer un rôle clef (État, associations, experts scientifiques, ...) ; ils peuvent, par exemple, financer des campagnes de sensibilisation ou encore agir en faveur de la reconnaissance de certaines pratiques, non plus perçues comme normales, mais comme violentes ou susceptibles de l'être.

Le sociologue prend l'exemple de la maltraitance aux enfants. Alors que jusqu'à l'intervention et l'implication forte d'associations et de médecins spécialisés dans le traitement des enfants, cette pratique était du domaine privé et sous l'autorité du chef de famille, lui a été assignée l'étiquette de « maltraitance ». Cette pratique d'ordre privé devient, parce qu'elle change de statut, un problème public inscrit à l'agenda politique<sup>2</sup>.

- Cet exemple de la maltraitance illustre parfaitement la thèse de l'auteur apparaissant dans cet extrait. Le nombre de cas de maltraitements aux enfants a augmenté significativement de 1994 à 2006 et cela s'explique moins par le fait que cette pratique est objectivement en hausse (au contraire dans une société qui se pacifie) que parce que la société la considère intolérable et que les dénonciations sont beaucoup plus fréquentes (la sévérité des sanctions est également plus forte).

#### b) Savoirs pour enseigner

- Le terme de « **Pacification des mœurs** » utilisé par Norbert Elias dans *La civilisation des mœurs* (1939) peut être l'objet d'une brève explication du candidat. Dans cet ouvrage, l'auteur souligne la baisse de la conflictualité sur le long terme en raison d'un contrôle de soi devenu plus essentiel. Ce phénomène propre à l'Occident prendrait racine à la Renaissance et irait de pair avec le monopole progressif de l'État sur la violence. Dans la « société de cour » (titre d'un ouvrage publié pour la première fois en 1969) qui émerge au XVIII<sup>e</sup> siècle, le recours à la violence est banni. Au contraire, les hommes doivent faire la preuve de leur excellence dans la maîtrise de leurs émotions : les rapports sociaux vont progressivement s'individualiser et le contrôle de soi va devenir le maître mot. Dans l'extrait choisi, cette expression de « pacification des mœurs » permet de donner le contexte au sein duquel les pratiques violentes ont progressivement perdu en légitimité et ont fait l'objet à la fois de dénonciations et de sanctions croissantes.
- Afin d'appuyer l'idée que **la violence est une construction sociale**, la référence à l'ouvrage de Peter Berger et Thomas Luckmann, *La Construction sociale de la réalité* (1966), ouvrage classique de la sociologie constructiviste, est quasi incontournable. Développer la thèse des auteurs ne pouvait, en revanche, pas constituer une attente.
- La « **domination masculine** » de Bourdieu peut être un point d'appui supplémentaire au candidat, utile pour ajouter une référence théorique et quelques explications scientifiques à l'extrait suivant : « [...] un mouvement profond de rejet de toutes les formes de brutalités, attribuées souvent au « machisme », voire à la masculinité, que les recherches en sciences sociales réinvestissent fortement depuis les années 1990 [...] ». Ainsi, dans une société où la masculinité et la domination masculine sont remises en question, toute pratique relevant de ces attributs perd en légitimité. Alors que la domination masculine était fortement présente, telle qu'étudiée par Pierre Bourdieu et comme l'atteste la citation suivante : « Si cette division [sexuelle] paraît être "dans l'ordre des choses", comme on dit parfois pour parler de ce qui est normal, naturel, au point d'en être inévitable, c'est qu'elle est présente, à l'état objectivé, dans le monde social et aussi, à l'état incorporé, dans les habitus, où elle fonctionne comme un principe universel de vision et de division, comme un système de catégories de perception, de pensée et d'action »<sup>3</sup>, elle est de plus en plus remise en cause aujourd'hui, conduisant ainsi à une perte de légitimité et un accroissement de l'intolérance vis-à-vis des pratiques sexistes. Les actes sexistes étant de moins en moins acceptés par la société, ils sont par conséquent de plus en plus dénoncés ; derrière l'accroissement statistique de ces actes se cache

<sup>2</sup> Il n'est pas attendu du candidat qu'il développe ce point et ces notions qui se situent dans le programme de terminale (« Quelle action publique pour l'environnement ? »). Il peut par contre y faire référence en indiquant le rôle de prérequis que revêt l'analyse de Première sur ces questions.

<sup>3</sup> Bourdieu, Pierre. « La domination masculine », *Actes de la recherche en sciences sociales*, vol. 84, n°4, 1990, pp. 2-31.

principalement une hausse de l'intolérance face à ces pratiques mais pas nécessairement une hausse quantitative réelle des pratiques en question.

- Pour étayer l'analyse de ce document, un détour par la **transformation du statut de victime** peut être intéressant, comme le propose l'auteur dans l'intégralité de l'article. Dans les enquêtes de victimation, un peu plus de la moitié des personnes interrogées qualifient souvent les insultes et menaces verbales d'« agressions ». **Cette transformation des sensibilités et des représentations se combine à une mutation du statut de victime dans la société française.** L'élévation du seuil de sensibilité a tendance à élargir le champ des actes dénoncés comme insupportables et à accentuer la compassion et l'empathie morale envers les victimes de ces actes, surtout si est présente la notion de souffrance. Comme le dit justement Le Goaziou (2004) : plus que la violence, c'est la souffrance qui est devenue le maître mot aujourd'hui. La souffrance est devenue le critère à l'aune duquel s'énoncent les jugements. Ainsi, le débat médiatico-politique consacre de façon croissante la compassion, la plainte des victimes en tous genres, au point de contribuer à l'apparition d'une « société de plaignants » (Garapon, 1996). Cette modification du débat a aussi pour effet d'encourager une sorte de concurrence entre groupes sociaux se posant en victimes (Salas, 2005 ; Erner, 2006). On peut noter **l'arrivée massive des victimes dans le champ des politiques publiques et, en aval, dans le champ policier et judiciaire.** Sous l'effet de ce mouvement des sensibilités, une demande croissante de sécurité et de prise en charge est adressée à l'État. Il y répond d'ailleurs à travers un processus de criminalisation en très forte accélération. Cette analyse de la transformation du statut de victime peut être mise en lien avec le document 2 et l'idée sous-jacente que le statut de « malade » et les représentations qui y sont attachées ont autant évolué qu'ils sont divers.
- L'historien Robert Muchembled (*La Société policée. Politique et politesse en France du XV<sup>e</sup> siècle au XX<sup>e</sup> siècle*, Paris, Le Seuil, 1998) dresse le même constat que L. Mucchielli pour la fin du XIX<sup>e</sup> siècle. En effet, alors que la police et la justice encadrent de mieux en mieux le crime et que la violence régresse, les citoyens expriment un besoin croissant de sécurité, car ils croient souvent voir monter ces dangers. L'explication se trouve dans le fait que crimes et délits sont désormais principalement perçus comme des atteintes à l'ordre social incarné par l'État.
- Tremblay D., 1999, « La problématisation de la violence en milieux de vie conjugal et familial: la part du secret et celle du spectacle », *Déviance et société* (Vol.23, n°3, pp.275-289) : dans cet article, l'auteur met en avant la « levée du secret » qui s'accompagne d'une « mise en spectacle » dans le débat public. Une des limites soulignées par l'auteur est que cela n'aide pas nécessairement à cerner objectivement les contours réels des phénomènes.

Autres illustrations possibles (présentes dans l'article complet de Laurent Mucchielli) accompagnées de références bibliographiques à travers lesquelles il est possible de noter un mouvement fondamental de sensibilisation de nos sociétés en faveur de la protection des personnes les plus faibles (femmes et enfants principalement) et un mouvement de rejet de toutes les formes de brutalités :

- Les violences sexuelles
  - Vigarello G., *Histoire du viol, XVI<sup>e</sup>-XX<sup>e</sup> siècles*, 1998, Paris, Seuil
  - Garapon A., Salas D. (dir.), *La justice et le mal*, 1997, Paris, Odile Jacob
  - Mucchielli L., *Le scandale des « tournantes »*. *Dérives médiatiques et contre-enquête sociologique*, Paris, La Découverte, 2005
- Les violences conjugales
  - Mucchielli L., « Aspects de la violence dans les relations sociales. Les coups et blessures volontaires suivis d'ITT jugés par un tribunal correctionnel de la région parisienne en l'an 2000 », *Questions pénales*, 19, 1, 1-4, 2006.
  - Observatoire National de la Délinquance, *La criminalité en France. Rapport de l'Observatoire national de la délinquance*, Paris, CNRS Éditions, 2007.



### c) Perspectives pédagogiques

Ce document permet de faire le lien avec l'OA2 du chapitre sur la déviance, au cours duquel les élèves auront compris que les normes revêtent des formes variées selon les sociétés et les groupes sociaux. Cette mise en perspective historique à travers deux exemples (la violence et la maltraitance) amène à faire le lien avec les processus d'étiquetage (comme « violent » ou comme « maltraité ») puis de stigmatisation. Ainsi ce qui était du domaine de la sphère privée (comme les violences conjugales) fait irruption dans le domaine public, donnant lieu à étiquette et stigmat.

### d) Activités possibles avec les élèves

Elles pourront s'articuler autour des deux idées principales du texte : l'évolution du sentiment d'insécurité (en lien avec le document 4) et la construction du statut de victime (en lien avec le document 2)

- **Illustrer** : rechercher des statistiques permettant de montrer l'évolution du sentiment d'insécurité en France aujourd'hui. On pourra se centrer sur les sondages d'opinion et les baromètres.

Objectif : constater l'évolution des ressentis des sondés

o Exemples :

- **Novembre 2024** : <https://www.ifop.com/publication/balise-dopinion-286-le-regard-des-francais-sur-linsecurite-et-la-delinquance/> « Tout d'abord, plus de 8 français sur 10 déclarent avoir le sentiment que la délinquance a augmenté (85 %). Ils se révèlent d'ailleurs de plus en plus nombreux à estimer qu'elle a beaucoup augmenté : 66 % en 2024, soit plus de 29 points par rapport à 2022.

Ce sentiment est d'autant plus présent chez les plus âgés (95 % pour les 50-54 ans et 91 % pour les 65 ans et plus contre 79 % pour les moins de 35 ans). Il apparaît aussi plus élevé chez les sympathisants de droite et de droite radicale (90 % pour les sympathisants Les Républicains et 97 % pour ceux du Rassemblement national contre 70 % pour les sympathisants de La France Insoumise). »

- Évolution du sentiment d'insécurité selon l'âge et le sexe (2007-2019) <https://www.insee.fr/fr/statistiques/2526402>

- **Analyser** : à l'aide d'exemples d'actualité, montrer que la notion de « victime » s'est transformée : différentes déclinaisons du mouvement « Me Too » par exemple.

Objectif : illustrer une notion sociologique en la replaçant dans un contexte.

- **Pour aller plus loin** : à l'aide d'un exemple, étudier l'évolution de la loi pour voir comment le changement de statut peut amener à un changement des rôles.
  - o On peut prendre le **statut de la femme dans un couple marié** : en 1804, elle est sous l'autorité de son époux, qui lui doit « protection » alors qu'elle lui doit « obéissance ». Elle ne peut ni gérer ses biens, ni signer de contrat. Il faut attendre les années 30 pour qu'elle devienne « capable » au sens juridique du terme, mais elle ne peut toujours pas exercer une profession sans l'autorisation de son époux. Il faudra attendre 1965, il y a 40 ans, pour que cela change... Elle pourra également désormais signer des chèques et ouvrir un compte en banque. La notion de « chef de famille » disparaît ainsi de la loi, laissant la place à « l'autorité parentale » en 1970. Ce n'est qu'en 1985 que la femme acquiert les mêmes droits que son époux dans la gestion du patrimoine commun. De même, avant 1975, une femme adultère encoure une peine de prison alors que le mari n'encourrait qu'une amende et seulement si l'adultère avait été commis au domicile conjugal... Ce n'est qu'en 1990 que le viol entre époux est reconnu et en 2004 que le conjoint peut être protégé contre les violences conjugales.

Objectif : mettre en évidence le caractère construit des catégories sociales.

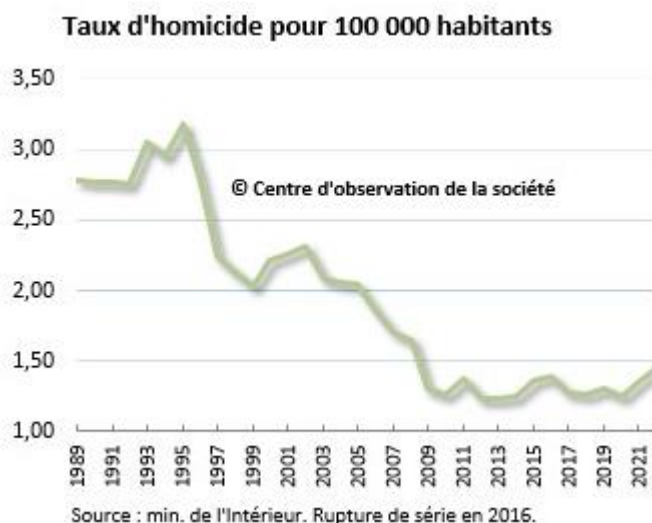
- **S'entraîner** : dans le cadre de la préparation à l'EC1 et en s'appuyant sur l'OA2, proposer aux élèves de rédiger une EC1 à partir des exemples étudiés en classe.

### 3.2.5.5 - Document 4

#### a) Intérêt scientifique

- Alors que les débats sur l'insécurité sont assez vifs en France, force est de constater que les statistiques relatives à l'évolution de ce sentiment font plutôt peser la balance en faveur d'une certaine constance de celui-ci. En effet, depuis environ quinze ans, les enquêtes cadres de vie et sécurité de l'Insee démontrent que la part de personnes (sexe et âges confondus) qui se disent « en insécurité dans leur quartier ou leur village » varie autour de 11 %.
- Les deux graphiques suivants du document 4 livrent des statistiques intéressantes pour comparer les écarts entre hommes et femmes quant à l'évolution du sentiment d'insécurité dans leur village ou leur quartier de 2007 à 2021. Voici les principales informations à soulever :
  - La peur de l'insécurité est plus souvent féminine que masculine sur toute la période quelle que soit la catégorie d'âge étudiée : environ entre 10 % et 20 % chez les femmes et entre 6 % et 10 % chez les hommes.
  - Le sentiment d'insécurité est toujours plus élevé chez les jeunes femmes. Par exemple, en 2021, environ 1/5 (soit 21 %) des femmes âgées de 14 à 29 ans se sentaient en insécurité dans leur village ou leur quartier contre 10 % des 75 ans et plus (soit plus du double), 12 % des 60-74 ans et environ 13 % des 45-59 ans et des 30-44 ans. On peut également observer une progression assez nette du sentiment d'insécurité chez les jeunes femmes âgées de 14 à 29 ans, notamment depuis les années 2000 ; il passe de 16 % à 21 % de 2007 à 2013 (soit + 5 points) et depuis cette date, ne baissera quasiment pas.
  - Chez les hommes, le sentiment d'insécurité est sensiblement plus faible que chez les femmes. En effet, sur toute la période et toute catégorie d'âge confondue, il atteint deux valeurs extrêmes : en 2010, seulement 5 % des hommes âgés de 75 ans et plus se sentaient en insécurité dans leur village ou leur quartier et en 2019, 11 % des hommes âgés de 30 à 44 ans se sentaient en insécurité. Mise à part ces données « extrêmes », le sentiment d'insécurité des hommes entre 2007 et 2019 oscille entre 6 % et 10 %.
  - Quel que soit le sexe, on observe que les jeunes (14-29 ans) sont plus inquiets que les plus âgés (75 ans et plus) : chez les femmes, l'écart est d'environ 10 points sur toute la période et 3 points pour les hommes.
- Comment expliquer une certaine stagnation du sentiment d'insécurité (hommes et femmes de toutes catégories d'âge considérées) et parallèlement autant de débats sur ce sujet ? Les faits constatés par les services de police et de gendarmerie ne permettent pas de conclure à une hausse de l'insécurité en France depuis les années 2000. L'explication de l'existence de ces débats est à chercher ailleurs que dans les faits constatés par les statistiques officielles.
  - a. Parmi les explications possibles, on peut citer la généralisation d'une situation de violence endémique à partir de faits divers sans lien les uns avec les autres, mais répétés à l'envi, peut jouer sur les peurs de la population qui sont alimentées. Cela participe aussi à créer de l'audience sur certains médias, dans une logique de bulle informationnelle. Or, cette audience génère des recettes et peut avoir des retombées positives pour certains (experts, élus, ...) qui peuplent les émissions d'analyse de la société.

- b. Globalement, les violences physiques – surtout les plus graves - diminuent sur longue période dans nos sociétés. C’est notamment ce que démontrent Nicolas Bourgoïn ou



encore Laurent Mucchielli. Prenons l'exemple des meurtres. Alors que ces derniers occupent une large place dans la rubrique des faits divers, la tendance à la diminution de ces derniers est très nette. Le taux d'homicide pour 100 000 habitants a été divisé par deux de la fin des années 1980 à aujourd'hui. Malgré tout, ils restent non négligeables ; environ deux meurtres par jour ont lieu et cela continue d'alimenter la chronique médiatique.

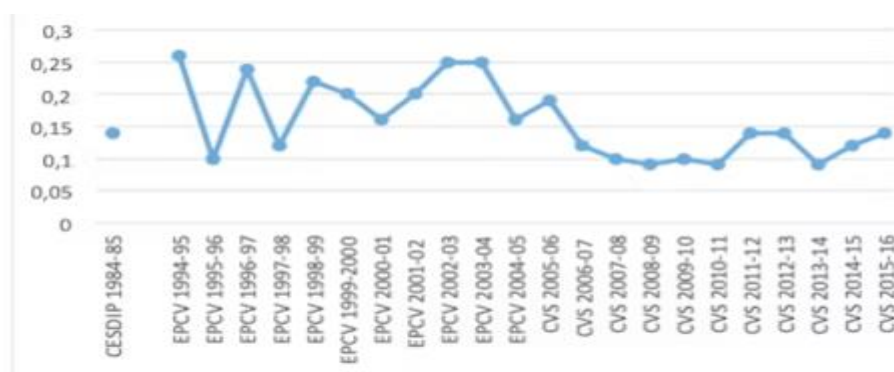
- Le sentiment d'insécurité peut venir d'incidents moins importants en gravité mais plus fréquents au quotidien, comme des incivilités mais aussi de leur perception. En effet, comme étudié dans le document 3, moins la violence est grande dans une société, plus on est sensible aux faits qui persistent. Finalement, pour reprendre la thèse de Laurent Mucchielli dans « Une société plus violente ? » (2008), la stabilité que nous observons sur la période 2007-2019 peut tout à fait résulter d'un côté d'une baisse des faits et d'un autre côté d'une moindre tolérance à niveau de violence équivalente. Finalement, les actes de violence les plus graves sont les plus rares et l'insécurité ressentie par certains n'est en fait que le résultat d'agressivités verbales, de menaces, de petits harcèlements, de petits vols ; non pas de meurtres, de viols ou de vols avec violence.

#### b) Savoirs pour enseigner

- Selon le sociologue Nicolas Bourgoïn dans *La révolution sécuritaire* (2013), la baisse notable des homicides remonte à la fin du Moyen Âge. C'est en effet à partir de cette période que les violences entre les personnes sont de plus en plus contrôlées par l'État.
- Dans un article publié par The Conversation (« L'insécurité », un épouvantail électoral à déminer, 2020), Laurent Mucchielli souligne une fois de plus le fait que ce sont les incivilités quotidiennes qui prédominent. Les crimes et délits ne constituent pas un risque quotidien pour la population, ni le type de risque auquel cette dernière est la plus exposée. S'appuyant sur une enquête de victimation réalisée à Marseille en 2014, le sociologue affirme que les victimations subies par les personnes interrogées sont surtout des « incivilités », les moins graves des infractions listées dans l'enquête (exemples : vandalisme sur véhicule, insultes et menaces dans la rue, en voiture, sur le lieu de travail). Laurent Mucchielli conclut son propos en indiquant qu'« *Au terme de ce panorama, il apparaît clairement que la prétendue hausse continue de l'insécurité relève davantage du fantasme que de la réalité. C'est la dénonciation des problèmes qui croît sans cesse, et non leur fréquence* ».
- Le chômage et la précarité constituent selon Laurent Mucchielli les principaux facteurs d'accroissement de la violence des années 1970 au début des années 1980 mais cette tendance à la hausse après des décennies de ralentissement s'érode. En effet, à partir du milieu des années 1980, une nouvelle tendance à la baisse de la violence – et particulièrement des homicides – est observable. Comment expliquer cette rupture alors que certains éléments de contexte n'ont pas changé (précarité et chômage) ? Le sociologue émet la thèse que ces difficultés ont été intégrées par les individus ; ils ne sont ainsi plus des événements exceptionnels comme ce fut le cas au sortir des Trente glorieuses.

- Mesurer l'évolution des autres agressions physiques à l'aide des statistiques de police (ou de justice) n'est pas possible dans la mesure où la définition juridique du délit de « Coups et blessures volontaires non mortels » n'a cessé d'évoluer depuis les années 1980. Il est donc nécessaire de se tourner vers les enquêtes de victimation, enquêtes statistiques auprès d'un échantillon de la population dont les questions portent sur les crimes et délits dont ont été victimes les personnes interrogées. L'enquête pionnière du [CESDIP](#) donne un premier point de repère en 1984 puis l'« enquête permanente sur les conditions de vie des ménages » (EPCV) menée par l'Insee fournit une première série de 1994 à 2004. Enfin, l'enquête « [Cadre de vie et sécurité \(CVS\)](#) » menée par l'Insee pour l'[Observatoire national de la délinquance et des réponses pénales \(ONDRP\)](#) fournit une seconde série de 2005 à 2017. Ces différentes séries permettent d'obtenir le graphique suivant :

### Évolution de la proportion de personnes agressées dans la population de 1984 à 2016



Sources : CESDIP, INSEE. Champ : France métropolitaine

Le graphique indique une stabilité globale de la proportion de personnes agressées dans la population totale sur la trentaine d'années concernées. En effet, en 2016, la prévalence des agressions est strictement identique à celle mesurée par la première enquête de 1984. Ainsi, ces enquêtes de victimation permettent de mettre en avant que parallèlement à la tendance à la baisse du nombre d'homicides, les enquêtes de victimation soulignent la stagnation des agressions en France depuis le milieu des années 1980. Ces différentes enquêtes apportent donc quelques éléments d'explication à la stabilité du sentiment d'insécurité observée dans le document 4. Le sentiment d'insécurité reste stable depuis les années 2000 alors que les incivilités demeurent elles-mêmes assez stables et que les actes les plus violents sont en baisse. Parce que des comportements sociaux anciens sont progressivement criminalisés, la délinquance ne peut par définition qu'augmenter à moins que d'autres précédemment criminalisés diminuent ou que l'enregistrement statistique des nouveaux faits soit mal assuré par les services de police et de justice.

#### c) [Perspectives pédagogiques](#)

À travers l'exemple du sentiment d'insécurité, analysé à l'aune du sexe et de l'âge sur une période d'une douzaine d'années, on peut comprendre que la socialisation différenciée conduit à une appréhension des phénomènes sociaux eux-mêmes différenciés, comme en témoignent les statistiques du document. Un lien peut être fait avec le programme de Seconde (chapitre sur la socialisation : OA2 et OA3 avec la pluralité des instances de socialisation et la socialisation différenciée en fonction du genre et du milieu social) et de Première (chapitre sur la socialisation : OA1 et OA4 en particulier). L'accent peut être mis sur la diversité des formes de contrôle social qui en découle (OA1 du chapitre sur la déviance). En effet, la perception de l'insécurité peut être mise en regard de désignation comme déviant (OA2) variable selon les groupes sociaux (ici en utilisant la variable d'âge et de sexe).

#### d) Activités possibles avec les élèves

Le document se prête à l'apprentissage de l'EC2.

- **Repérer les données pertinentes** : montrer à l'aide de deux données pertinentes l'évolution du sentiment d'insécurité entre 2007 et 2021 en France (premier graphique du document 4). Rédiger une réponse donnant du sens aux données sélectionnées.

*Variante (en évaluation formative par exemple) : procéder de même selon le sexe, selon l'âge. On peut constituer des petits groupes dans la classe, chargés d'étudier l'une ou l'autre des variables (exemple : les femmes de 14 à 29 ans). L'exploitation des réponses peut se faire à partir d'un document partagé qui projette au tableau les propositions ; les réponses sont retravaillées ensemble ou en groupes (en travaillant par exemple sur la réponse d'un autre groupe).*

Objectif : s'entraîner à la Q1 de l'EC2 (question sur le document)

- **Analyser les données pertinentes** : analyser l'évolution du sentiment d'insécurité entre 2007 et 2021 en France.

*Variante (selon le moment de l'année où ce thème est traité) : on pourra demander aux élèves de le faire en groupe, sous forme d'oral (soit en le déposant sur l'ENT, soit en passant devant ses pairs). L'évaluation s'appuiera sur la grille du GO.*

Objectif : s'entraîner à la Q2 de l'EC2 (question à propos du document).

### 3.2.5.6 - Document 5

#### a) Intérêt scientifique

Selon Valérian Benazeth, « désister » implique de construire et de dépasser des représentations dominantes, qui mettent souvent l'accent sur les avantages de la délinquance ; il est ensuite nécessaire de reconfigurer des relations, des espaces et des routines ; on peut alors envisager que ces changements se répercutent sur l'engagement dans de nouvelles sphères d'activités qui vont remplacer les anciennes.

- Dans cet extrait apparaît le concept de « désistance » du crime, définie comme les « [...] processus qui mènent à renoncer à une carrière dans la délinquance et à la remplacer progressivement par une autre manière de faire, de vivre et de se représenter. ». La désistance est donc un processus, non un état et l'auteur présente les différentes façons de sortir d'une carrière déviante.
- Pour cela, l'individu va devoir « négocier » sa sortie. Le désistant devra nécessairement opérer une rupture avec ses anciens pairs déviants ; une rupture progressive, négociée et qui peut se faire de deux manières d'après l'auteur :
  - o En dressant des « barrières douces » afin de « garder la face ». La « face » est une notion utilisée par Erving Goffman (1956) pour désigner les représentations effectuées par les agents sociaux lorsqu'ils se trouvent en présence d'un public. « Garder la face » apparaît comme une nécessité afin que l'interaction ne sorte pas du cadre préétabli.
  - o En mobilisant des répertoires de justification de sortie acceptés par tous (exemple : avoir un emploi stable, un enfant, ...). Le fait d'endosser un nouveau rôle (devenir père par exemple) et par conséquent d'avoir de nouvelles responsabilités autorise la sortie de la carrière déviante à la fois pour le désistant mais aussi pour les autres (déviants et non déviants). Le désistant, en acquérant une nouvelle identité, obtient son « passeport » de sortie de la carrière déviante.

Pour information : **Méthodologie de l'enquête**

L'enquête s'est déroulée de septembre 2014 à juin 2017 au sein du Service pénitentiaire d'insertion et de probation de Paris, auprès des services de la mairie de Paris ainsi qu'avec des associations de prévention et de réinsertion. Une approche qualitative dans le sillon de la sociologie des carrières a été employée dans le but de cerner les contextes, les représentations et les parcours



d'anciens auteurs d'actes de délinquance. Pour ce faire, les services de probation, les missions locales ainsi que des associations ont joué le rôle d'intermédiaire pour recruter des candidats aux entretiens. Ceux-ci ont été conduits sous la forme de récits de vie afin de retracer au plus près les trajectoires biographiques des enquêtés. Les entretiens se sont majoritairement déroulés dans des lieux de sociabilité (café, parc...) choisis par les enquêtés. Le groupe d'enquêtés se compose de 33 personnes : 32 hommes et une femme. Leur âge oscille entre 20 et 62 ans. L'essentiel des participants (28) a entre 20 et 38 ans. Ils résidaient tous en région parisienne et avaient entamé une carrière dans la délinquance. Les faits commis relevaient plus particulièrement de ce que l'on désigne sous le nom de la délinquance de rue : vols, escroqueries, violences, trafic de stupéfiants, voire braquages et homicides pour les faits les plus graves. Tous les enquêtés ont été poursuivis par la justice et ont connu une période d'incarcération. La majorité des participants a été contactée à la fin de leur mesure en milieu ouvert ou quelques mois après.

#### b) Savoirs pour enseigner

- « *Sur le plan sociologique, l'identité d'un individu ou d'un groupe est constituée par l'ensemble des caractéristiques et des représentations qui font que cet individu ou ce groupe se perçoit en tant qu'entité spécifique et qu'il est perçu comme tel par les autres. L'identité est donc à la fois une identité « pour soi » et une identité « pour autrui ».* » (Lexique de sociologie, éd. Dalloz, 3<sup>ème</sup> éd., 2010). Différentes traditions sociologiques, dont la plupart sont issues du monde anglo-saxon et souvent des États-Unis, se sont attachées à étudier ce concept (ou plutôt cet objet) d'identité ; il s'agit en particulier de l'Ecole de Chicago, de l'interactionnisme symbolique et de l'ethnométhodologie.
- Deux conceptions de l'identité se distinguent traditionnellement : la conception essentialiste et la conception nominaliste. Dans cet extrait, c'est la conception nominaliste qui sert de point d'ancrage à la réflexion. En effet, l'identité varie en fonction du contexte ; elle est finalement une construction sociale que l'on désigne à un moment donné par un nom mais qui est sans cesse amenée à se modifier. Ici, c'est plus précisément l'interaction entre l'individu et la société qui permet de construire l'identité, ou même, les identités.
- Dans cette perspective interactionniste, l'expression d'« identité négociée » est centrale. En effet, chez les sociologues interactionnistes, l'identité est perpétuellement négociée au cours de l'interaction ; elle est mouvante en fonction du contexte, de l'interlocuteur et du rôle endossé.
- L'identité sociale est ainsi « en jeux ». E. Goffman insiste particulièrement sur l'importance des interactions en face-à-face qui placent les individus en interaction directe. Même à travers les contacts les plus banals de la vie quotidienne, l'ordre social et l'identité des individus sont en jeu et l'issue de l'interaction n'est jamais pleinement garantie. Dans *La Mise en scène de la vie quotidienne* (1956), E. Goffman utilise la métaphore du jeu, celle de la dramaturgie notamment. Les individus s'efforcent de préserver la face, c'est-à-dire l'image de soi qui s'exprime lors des interactions dans lesquelles ils se trouvent pris. Goffman insiste sur les difficultés qui attendent ceux qui éprouvent de la peine à tenir leur rôle. S'ils n'y parviennent pas au cours de l'interaction alors ils risquent de perdre la face et d'être perçus comme déviants. L'intérêt de cet extrait est d'aller plus loin dans le raisonnement ; une nouvelle catégorie existe, celle des désistants, des individus qui ont choisi de sortir de leur carrière déviante, qui cherchent volontairement à endosser une nouvelle identité et qui, pour ne pas perdre la face malgré tout, mobilisent des répertoires de justification acceptables par leurs interlocuteurs déviants (entre autres).
- Daniel Druckman, Joëlle Cuillerier, et Ch. Thuderoz « Négociation et identité : implications pour la théorie de la négociation », *Négociations*, (2007, vol 8, n°2, pp. 91-102). Il s'agit d'une référence utile pour amener la distinction entre « identité durable » et « identité fluide ». Alors que les identités durables sont moins sensibles au changement, les identités fluides sont plus

flexibles lorsque les circonstances évoluent. La notion d'identité fluide peut ainsi être mise en lien avec l'identité du déviant qui cherche à sortir de sa carrière et à modifier son identité.

- Sainsaulieu R., *L'identité au travail*, 1977. Ouvrage de référence, le concept d'identité a été introduit dans la sociologie du travail et notamment grâce à cet ouvrage de Renaud Sainsaulieu. Pour lui, l'identité au travail est un processus relationnel de construction de soi à travers le monde professionnel et qui peut prendre quatre formes (la fusion, la négociation, le retrait et les affinités). Selon l'auteur, il peut exister une culture de la **fusion** (ou modèle "communautaire") correspondant à une culture de masse, de solidarité entre pairs qui font preuve de fraternité et de camaraderie. Les membres valorisent « la communauté » et sont plus fréquemment affiliés à un syndicat que les autres. La culture de la **négociation** (ou modèle du « métier ») correspond à une culture d'experts qui se caractérise plutôt par l'autonomie, le mérite et la valorisation de « la mission ». Dans ce mode d'identité collective, chaque individu affirme sa différence par ses compétences et les responsabilités endossées. Une culture d'**affinité** (ou modèle du « parcours ») peut coexister aux deux modes précédents. Celle-ci est une culture des relations, basée sur l'individualisme, le parcours personnel ou encore le capital social détenu. Dans ce mode d'identité collective qui valorise surtout la « carrière », il n'existe pas de forte solidarité entre collègues mais des connivences affectives pour chercher une ascension sociale. Enfin, une dernière forme est celle de la culture de **retrait** (ou modèle « réglementaire »). Il s'agit d'une culture de l'exclusion, des marginaux, des dominés ou des « réglementaristes » qui valorisent avant tout « la règle ». Dans ce mode d'identité, les individus sont présents mais en fait absents car « la vie est ailleurs ». Les emplois peu qualifiés ne permettent pas une construction de l'identité dans la sphère du travail.
- Demazière D., « La négociation des identités de chômeurs de longue durée », *Revue française de sociologie*, XXXIII, 1992, pp. 335-363. Autre référence pertinente pour illustrer le concept d'identité négociée, l'auteur de cet article souligne notamment la crise des catégories de « chômage » et de « chômeur » et présente la façon dont les identités des chômeurs se négocient dans l'interaction. L'identité du chômeur n'est pas unique ; il en existe quatre formes typiques qui ont du sens pour les chômeurs et qui sont, dans le même temps, utiles aux professionnels dans le cadre de logiques de négociations : inactif-handicapé (exclusion certaine), demandeur d'emploi (réinsertion possible), assisté traitable (transition durable), actif déviant (transgression tolérée). La négociation des identités de chômeurs de longue durée fait émerger des formes identitaires typiques, distinctes des catégories statutaires ou formelles. Ces identités constituent des configurations subjectivement significatives pour les chômeurs et socialement pertinentes pour les professionnels. Voici ci-dessous la liste de ces quatre formes accompagnées d'explications extraites de l'article cité ci-dessus de Didier Demazière :

**a. L'identité d'inactif-handicapé**

*« Ce premier type d'identité signifie une disqualification, sans doute définitive, à l'égard de l'emploi. Ici les logiques de l'agent de l'ANPE et du chômeur se renforcent autour d'une anticipation inter-subjective d'un statut d'inactif reconnu, c'est-à-dire délimité par des droits sociaux : préretraité, handicapé reconnu par la COTOREP, invalide reconnu par la Sécurité sociale, dispensé de recherche d'emploi reconnu par l'ASSEDIC, etc. Le compromis dégagé définit une position provisoire d'inactif en voie de reconnaissance officielle, ce que nous avons appelé une identité d'inactif-handicapé » (p.341).*

**b. L'identité de demandeur d'emploi**

*« Ce deuxième type d'identité de compromis s'organise autour de l'affirmation, de la part du chômeur, et de la reconnaissance, de la part de l'agent de l'ANPE, de possibilités de retour à l'emploi, malgré une ancienneté de chômage supérieure à trois années. Le compromis négocié consiste à passer d'une situation implicitement caractérisée par l'exclusion, notamment professionnelle, du fait de la prolongation du*

*chômage, à une définition marquée par l'anticipation, incertaine mais possible, d'une réinsertion professionnelle. Se construit ainsi une identité que l'on peut qualifier d'identité de demandeur d'emploi, pertinente pour le professionnel comme pour le chômeur de longue durée. Ce type d'identification fait référence à la catégorie classique des « vrais » chômeurs, à la fois actifs dans leurs démarches et « employables ». Les individus concernés se définissent et sont reconnus comme des chômeurs ordinaires, malgré l'ancienneté de leur privation d'emploi, comme si cette prolongation s'expliquait simplement en raison de l'extension et de la diffusion de cette forme de chômage » (p.346).*

**c. L'identité d'assisté traitable**

*« Le troisième type d'identité de compromis représente une catégorie frontière entre le modèle classique du chômeur, relevant du placement, et celui du pauvre, relevant de l'assistance (Demazière, 1989). Le compromis négocié est tout autant éloigné de l'emploi, attractif pour les chômeurs mais illégitime pour les professionnels, que de l'inactivité, répulsive pour les premiers mais structurante pour les seconds. Ceux-ci rejettent la revendication des chômeurs de longue durée à être des demandeurs d'emploi détenant à ce titre des droits (à l'égard de l'emploi, de la formation, des traitements). Cette logique de report provoque des réclamations contre ce que les chômeurs ressentent comme une relégation injustifiée. Pendant ce blocage se négocie une identité que l'on peut qualifier d'identité d'assisté, qui cristallise la résignation, partagée, à une prolongation de la situation présente, l'acceptation d'un processus de transition durable, contradictoire avec le modèle classique du chômeur » (p.350-351).*

**d. L'identité d'actif déviant**

*« Ce quatrième type d'identité est structuré autour d'activités de travail au noir ou au minimum de recours privilégié à des réseaux privés, familiaux ou de voisinage. Le compromis consiste en une reconnaissance implicite de ce mode de gestion du chômage durable qui, bien qu'il n'apparaisse pas comme légitime, est tacitement toléré dans l'interaction. Il résulte d'une articulation entre une logique de contrainte de la part de l'agent de l'ANPE, excluant la sanction brutale, et une logique d'autonomie de la part du chômeur, incluant une certaine affirmation de cette forme d'identité. Dans ce décalage entre des partenaires qui évitent toute rupture, une identité d'actif est définie, irréductible toutefois à l'emploi comme au chômage ; on peut l'appeler identité d'actif déviant dans la mesure où elle est négociée à travers la reconnaissance implicite et indicible d'un processus de transgression, tolérée, qui apparaît en quelque sorte comme le pendant privé de la précarité organisée » (p.355).*



A chacune de ces identités de chômeur de longue durée correspondent des catégories incorporées par les chômeurs, des catégories attribuées par les agents de l'ANPE et des formes de négociation entre la demande du chômeur de longue durée et l'offre des agents de l'ANPE comme indiqués dans le tableau suivant.

TABEAU I. – *Typologie des logiques de négociation des identités des chômeurs de longue durée*

	Exclusion certaine (identité d'inactif- handicapé)	Réinsertion possible (identité de demandeur d'emploi)	Transition durable (identité d'assisté traitable)	Transgression tolérée (identité d'actif déviant)
<b>Catégories incorporées / assumées</b>  Vision de l'avenir Passé reconstitué Vécu du chômage et recherche d'emploi	<b>Renoncement</b> – scellé – rupture brutale – fatalisme, abandon	<b>Dépendance</b> – ouvert – discontinuité – activisme	<b>Protestation</b> – bouché – relégation – impasse	<b>Opportunisme</b> – risqué – précarité – réseaux
<b>Catégories attribuées / proposées</b>  Traits essentiels Relation avec l'ANPE	<b>Demandes mortes</b> – stigmates corporels – impossible	<b>Volontaires</b> – attributs vertueux – renouvelée	<b>Cas lourds</b> – traits psychologiques – avortée	<b>Débrouillards</b> – employables – inexistante
<b>Formes de négociation entre</b>  – la demande du chômeur de longue durée objectifs poursuivis attitudes à l'égard de l'ANPE  – l'offre de l'agent de l'ANPE distance au modèle du chômeur logique de traitement	<b>Renforcement entre</b> – le retrait clarifier le désengagement négocier un statu quo  – l'exclusion abandon, découragement reclassement impossible	<b>Alliance entre</b> – la mobilisation demande d'aide à l'emploi contribution/rétribution  – l'activation relâchement, maladresse reclassement indirect	<b>Blocage entre</b> – la réclamation défense, opposition déception, hostilité  – le report immobilisme, vide reclassement différé	<b>Décalage entre</b> – l'autonomie instrumentalisation distance critique  – la contrainte soupçon, fraude reclassement direct

Source : Demazière D., (supra p.342)

### c) Perspectives pédagogiques

Ce document permet d'aborder la question de la carrière déviante (troisième concept à étudier dans l'OA3), sous un angle spécifique : sa sortie. On attendra donc du candidat qu'il utilise ses connaissances personnelles pour préciser la construction d'une carrière déviante, avant de mobiliser le concept de « désistance » introduit par le texte.

On pourra s'appuyer sur l'OA4 du chapitre de Première sur la socialisation qui nous demandait de nous interroger sur la « pluralité des influences socialisatrices ». L'exemple fourni par le document sur le boxeur montre que les comportements attendus varient et autorisent des « bifurcations » dans un cadre informel mais précis. La carrière déviante, comme la socialisation plus globalement, est une suite de choix, de renoncements, dans un ensemble de situations sociales. On peut également faire le lien avec l'analyse de Becker sur les fumeurs de marijuana qui décrit le processus qui n'a rien d'automatique.

### d) Activités possibles avec les élèves

- **Sélectionner les informations** : à l'aide du document, lister les conditions qui permettent de sortir d'une carrière déviante

**Objectif** : dans le cadre de l'utilisation des documents (en EC3 et dissertation notamment), apprendre à sélectionner les informations pertinentes au regard d'une question/sujet.

**Réponse attendue** :

1. Changer son cercle de fréquentations ;
2. Cloisonner le monde d'avant et celui vers lequel on se dirige ;
3. Se construire une nouvelle identité sociale acceptable par les « deux mondes »

- **Illustrer** par un exemple (autre que celui du document) la réponse précédente.

**Objectif** : être capable d'illustrer ses arguments dans le cadre de l'EC3 ou de la dissertation notamment.

- **Construire un mécanisme** mettant en évidence le processus de sortie de carrière déviante (cf questions précédentes)
- **Analyser** : À partir des extraits de témoignages donnés aux élèves, reconstituer la carrière déviante et sa sortie en mettant en évidence les stratégies adoptées.

**Objectif** : être capable de lier exemples et mécanismes théoriques.

Réponse attendue :

- 1- Denis : changer ses fréquentations et couper les liens avec le groupe déviant – exemple : téléphone
- 2- Sidi : adopter de nouveaux rôles sociaux = passer par des schémas acceptés de sortie – exemple : un nouveau travail ou une activité ; devenir parent ; se tourner vers la religion...

### 3.2.5.7 - Document 6

#### a) Intérêt scientifique

- Cet article s'intéresse à la **construction de la déviance dans l'espace scolaire** à partir de l'hypothèse que si les adolescents de banlieue, perçus comme Français ou comme immigrés, entrent au collège avec des dispositions vis-à-vis de la culture scolaire ou de la culture de la rue déjà partiellement structurées dans d'autres milieux de vie, c'est très souvent à l'intérieur même des établissements d'enseignement que se développent, en interaction avec des processus proprement scolaires, des conduites déviantes chez certains d'entre eux. L'article explore trois dimensions différentes de la sociabilité : la constitution des réseaux amicaux, la sociabilité dans la classe et les relations inter-ethniques. Il conclut en insistant sur la **dimension interactive de la déviance** qui résulte des échanges entre les élèves, ainsi qu'entre ceux-ci et les enseignants, et en soulignant des différences entre élèves « français » et « immigrés » et entre garçons et filles.
- L'analyse du discours et des pratiques des collégiens de banlieue montre qu'une grande partie de ceux-ci importent des attitudes et des pratiques en vigueur dans le quartier dans l'espace scolaire. Mais s'il apparaît alors facile de rejeter la faute à l'extérieur de l'école, une analyse plus fine de ce qui se passe à l'intérieur des établissements montre qu'il y a à l'intérieur de ceux-ci un véritable apprentissage de la « déviance » d'autant plus important que ceux-ci jouent désormais, avec la massification, un rôle central dans l'expérience adolescente. Bien que peu développé dans cet extrait, il est intéressant de mettre en avant l'existence d'une continuité entre la socialisation qui se fait dans les cités et à l'école à travers la banalisation de l'usage des catégories ethniques.
- Cet extrait est à mettre en lien avec les études de Howard Becker (1963) précédemment citées et qui démontrent que la déviance se construit dans l'interaction.
- Cet article s'intéresse aussi à la **sociabilité des adolescents de milieu populaire**. Il présente une **dimension interactive de la déviance** qui résulte des échanges entre les élèves ainsi qu'entre ceux-ci et les enseignants. Alors que certaines « vannes » peuvent être perçues comme déviantes par les uns, elles peuvent au contraire s'apparenter à des formes de sociabilité pour les autres. Les insultes racistes et autres références aux défauts physiques et moraux des élèves relèvent souvent de propos déviants aux yeux des adultes mais peuvent parfois, en revanche, constituer une forme de sociabilité entre jeunes, voire même une certaine fraternité entre élèves de même origine ethnique ou d'origine ethnique différente. Ces vannes permettent ainsi de **renverser le stigmate associé** à ces termes. Les jeunes adolescents de milieu populaire disposent donc de leur propre culture mais dans le même temps, ils s'attendent à un rappel à l'ordre de la part des adultes (des enseignants dans l'institution scolaire).

- Il est à souligner également que camaraderie entre élèves et tensions inter-ethniques peuvent coexister au sein de l'institution scolaire. En effet, ces échanges de vannes qui peuvent participer à la socialisation des jeunes amènent parfois tensions et disputes si l'individu interpellé se sent menacé, en insécurité (logique d'humiliation et d'exclusion à l'œuvre). On peut relier cette idée avec le document 4 qui présente la perception du sentiment d'insécurité.

Pour information : **Méthodologie de l'enquête**

Dans le cadre de cette recherche, les auteurs ont mené une étude monographique d'un collège de la banlieue sud de Paris comportant des entretiens auprès de 18 enseignants et de 35 élèves des classes de cinquième et de quatrième, ainsi que des observations répétées des interactions entre les enseignants et les élèves et entre les élèves eux-mêmes dans la classe, la cantine et la cour de récréation au cours de deux années scolaires consécutives.

**b) Savoirs pour enseigner**

- Les travaux portant sur la sociabilité des adolescents de milieu populaire ont de longue date opéré une distinction entre deux modes de sociabilité : une plus centrée sur l'école et sur les valeurs légitimes dans la société globale, l'autre plus orientée vers la rue et vers des valeurs locales « déviantes » par rapport à celles de la société globale. Dans son étude désormais classique d'un quartier italien pauvre aux États-Unis, W.F. Whyte (1943) opposait ainsi les « college boys » tournés vers les études et l'intégration dans la société américaine et les « corner boys » menant des activités licites et illicites dans le quartier et s'intégrant ainsi à la société locale. De même, en Grande-Bretagne, P. Willmott (1966) distinguait trois groupes différents au sein de la communauté adolescente de Bethnal Green, quartier ouvrier de Londres : un groupe orienté vers les valeurs des classes moyennes, un autre orienté vers les valeurs de la classe ouvrière et un groupe de « révoltés », que l'on pourrait catégoriser comme « rebels ». Dans cette dernière étude, il est clair que l'école réussissait totalement à façonner la sociabilité de cette petite minorité d'élèves en exigeant d'eux non pas un conformisme formel mais une véritable adhésion à l'institution à travers le langage, les manières, la participation aux activités culturelles et sportives organisées par l'école et le choix des amis par exemple.
- En revanche, le rôle de l'école dans la construction des identités « déviantes », proches de la culture de la rue, est plus controversé ; deux grandes tendances s'opposent :
  - La célèbre étude de P. Willis (1977) considère que l'orientation vers les valeurs et les normes de la rue et la constitution d'une sociabilité au sein des bandes délinquantes est largement indépendante de l'école. En effet, pour Willis, si l'école constitue bel et bien le lieu d'expression d'une culture de la résistance, elle intervient relativement peu dans l'élaboration de cette contre-culture qui se fonde sur le mariage créatif des valeurs émanant de la culture ouvrière traditionnelle et de la culture « jeune » et qui se construit dans l'interaction entre les groupes informels qui se constituent à l'école et les groupes de voisinage.
  - L'autre tendance accorde à l'école un rôle central dans la structuration des pratiques déviantes. Dès les années 1950, A. Cohen (1955) avançait l'idée que c'est à l'école que les jeunes de la classe ouvrière sont confrontés simultanément aux idéaux sociaux légitimes - qui sont aussi ceux des classes moyennes dont les enseignants sont les agents privilégiés - et à la difficulté d'atteindre ces idéaux par des voies légitimes, ce qui est à l'origine de la recherche de solutions délinquantes permettant de satisfaire ces idéaux. Plusieurs travaux ont notamment montré que les interactions fréquentes entre élèves partageant au départ des dispositions peu favorables aux valeurs et aux normes scolaires dans des filières ou des classes de bas niveau, conduisaient à l'émergence de sous-cultures oppositionnelles plus ou moins virulentes et à une « polarisation » entre des élèves « pro-école » et « anti-école » (Hargreaves, 1967; Lacey, 1970 ; Bail, 1981).

- Pour d'autres, l'école joue un rôle central, notamment par le biais des rappels à l'ordre et des sanctions qui transforment les blagues et le chahut en rejet des enseignants et de l'institution scolaire et par les pressions qu'y subissent les jeunes des minorités de la part de leurs camarades du même groupe dès lors qu'ils essaient de transgresser les frontières ethniques ou raciales dans les échanges avec les enseignants et avec d'autres camarades (Fordham, Ogbu, 1986 ; Wright, 1987 ; Foley, 1990 ; Connolly, 1995).
- Dans l'article dont est extrait le document 6, la distinction « pro-école » et « anti-école » très développée par les chercheurs britanniques s'avère globalement de moins en moins pertinente au fur et à mesure que les élèves avancent dans la scolarité au collège et plus particulièrement dans le cas des adolescents issus de l'immigration. Ainsi, cette opposition est peu pertinente aux yeux de la sociologue pour décrire les attitudes et comportements des élèves dans un enseignement secondaire de masse ; l'expérience adolescente étant très largement influencée par l'expérience scolaire.

#### c) Perspectives pédagogiques

L'article pointe l'idée selon laquelle la « pluralité des influences socialisatrices » amène à « une diversité des formes de contrôle social ». En effet, les adolescents interrogés comprennent les phénomènes d'étiquetage et dans la plupart des cas les acceptent. Cependant, la perception qu'ils ont de la manière dont l'étiquette est attribuée peut amener à un sentiment de stigmatisation (cf témoignage d'Ahmed).

De plus, le document montre également que le phénomène est souple, puisque selon la date d'entrée dans le collège, les élèves apprennent à adopter des comportements moins conflictuels, dans un cadre institutionnel accepté. L'entrée dans une carrière déviante n'a donc rien d'inéluctable.

#### d) Activités possibles avec les élèves

- **Évaluation diagnostique** (OA 2 du questionnaire « Quels sont les processus sociaux qui contribuent à la déviance ») : à l'aide du document, montrez que la déviance revêt des formes variées selon les groupes sociaux.

Objectif : être capable de mobiliser les acquis antérieurs pour poursuivre et approfondir la réflexion.

Réponse possible : l'exemple des injures racistes du point de vue des professeurs et des élèves

- **Discriminer** : à l'aide d'exemples, notamment ceux proposés dans le document, compléter le tableau suivant :

Exemple	Étiquetage	Stigmatisation	Carrière déviante
---------	------------	----------------	-------------------

Objectif : être capable de retrouver un concept sociologique à partir d'un exemple.

- **Argumenter** (pour s'entraîner à l'EC1 et à l'EC3) : à l'aide d'un des exemples proposés par le document, montrez que la déviance peut s'analyser comme le produit de différents processus sociaux.
- Évaluation formative ou sommative (en lien avec OA 1) ; en gardant seulement les témoignages : **Illustrer** la diversité des liens reliant les individus au sein des groupes de pairs (entraînement à l'EC1).
- **Analyser** (s'entraîner à argumenter) : montrer que ces liens sont le fruit d'un double processus de socialisation - *par l'école et par l'environnement social*. Selon le profil de la classe, on pourra (ou non) leur donner des indices relatifs à ce double processus, les faire travailler seul ou en groupe.

#### a) Intérêt scientifique

- D'après la figure 1, l'infécondité volontaire déclarée est toujours plus élevée chez les hommes que chez les femmes, toutes catégories d'âge confondues. Par exemple, pour les 40-49 ans, à la question « Vous-même, souhaitez-vous avoir des enfants aujourd'hui ou plus tard ? », quasiment 6 % des femmes ont répondu « non » contre un peu plus de 9 % des hommes. En moyenne et d'après le tableau 1, 6,8 % des hommes et 4,4 % des femmes déclarent ne pas avoir d'enfant et ne pas en vouloir. Qu'il s'agisse des hommes ou des femmes, l'infécondité volontaire est particulièrement faible pour la tranche d'âge 30-34 ans (respectivement 2 % et 3,5 %). A ces âges de pleine fécondité, l'infécondité volontaire est très minoritaire chez les hommes et les femmes.
- Le tableau 1 indique que le fait d'être en couple diminue l'infécondité volontaire déclarée. Au moment de l'enquête, 3 % des femmes en couple et 5 % des hommes en couple déclarent ne pas avoir et ne pas vouloir d'enfant contre 10,6 % des femmes non en couple et 17,6 % des hommes non en couple.
- Concernant le lien entre diplôme et infécondité volontaire, celui-ci semble un peu plus complexe à établir. En effet, pour les femmes et les hommes en couple, la fréquence de l'infécondité volontaire déclarée varie peu selon le diplôme d'après le tableau 1. En revanche, parmi les femmes n'étant pas en couple, ce sont les plus diplômées qui déclarent le plus souvent vouloir rester sans enfant (7 % pour les femmes non en couple et d'un niveau de diplôme inférieur au baccalauréat contre 19,1 % des femmes non en couple au moins diplômées d'un bac +3). Pour les hommes non en couple, le diplôme a un effet inverse sur l'infécondité volontaire déclarée ; elle est forte pour tous les niveaux de diplôme, sauf toutefois pour les très diplômés.
- La figure 2 met en avant les raisons de ne pas vouloir d'enfant selon le sexe et l'âge, allant de raisons « libertaires » relativement subjectives, comme le souci de rester libre, à des raisons pouvant paraître plus objectives telles que l'âge, la situation conjugale, les conditions matérielles ou encore des raisons de santé. Les raisons « libertaires » sont très souvent mises en avant dans le projet de rester sans enfant. Huit fois sur dix, femmes (79 %) et hommes (83 %) déclarent « être bien sans enfant » ; renvoyant au désir de rester libre, d'avoir d'autres priorités. Parce que ces raisons sont mobilisées, c'est donc la notion d'épanouissement personnel qui transparaît ici. D'après la figure 3, il s'agit également de la principale raison mobilisée par les enquêtés quels que soient leur niveau de diplôme et leur sexe. Les hommes et femmes les plus jeunes mettent très souvent en avant le fait d'avoir d'autres priorités que de s'occuper d'enfants. Le fait de se considérer comme trop âgé est un argument très souvent mobilisé après 40 ans, notamment pour les femmes qui sont, plus que les hommes, confrontées à la pression « biologique ». Il est intéressant de relever aussi que pour deux tiers des femmes et des hommes non en couple, la situation conjugale est présentée comme l'une des raisons de ne pas vouloir d'enfant. Malgré tout, si être en couple stable reste une condition prépondérante pour se projeter dans la parentalité, la moitié des personnes volontairement sans enfant sont en couple. Enfin, les personnes qui ont fait le choix d'une vie sans enfant ont peu évoqué les raisons matérielles et de santé.
- Si la norme est de vouloir et d'avoir des enfants (« faire famille ») alors ne pas en vouloir constitue une déviance, une pratique jugée d'autant plus « hors norme » qu'elle émane des femmes. La stigmatisation des femmes ne souhaitant pas avoir d'enfant est ainsi plus forte que pour les hommes. Ces hommes et ces femmes qui affirment leur « non-désir d'enfant » sont donc des « outsiders » au sens de Becker (1963).
- Debest Charlotte, dans « Carrières déviantes. Stratégies et conséquences du choix d'une vie sans enfant », *Mouvement*, n°82, pp. 116-122, février 2015, s'attache à étudier les trajectoires de ces hommes et de ces femmes qui ne souhaitent pas avoir d'enfant. Parce que ce choix



relève de la déviance, elle mobilise, dans cette analyse, le concept de « carrière déviante » constituée des quatre étapes décrites par Becker dans son ouvrage de 1963 (cf ci-dessous) :

- Dans un premier temps, pour entrer dans la carrière déviante, il est nécessaire de dire son non-désir d'enfant. La pression sociale à concevoir qui porte sur les femmes est plus forte que celle qui touche les hommes. Les femmes sont davantage perçues comme responsables de l'absence de filiation que les hommes.
  - Puis vient l'étiquetage : au cours de cette séquence, il s'agit pour les personnes qui ne souhaitent pas avoir d'enfant d'accepter l'étiquette de « déviant » qui leur est assignée et ainsi de commencer à construire une ligne d'action répondant à la définition qu'elles donnent d'elles et que les autres leur renvoient. L'image sociale que la société leur renvoie d'eux est celle d'une personne « en dehors de », « hors norme » et l'auteur s'attache ici à étudier les réponses possibles que les personnes désignées comme déviantes apportent à cette étiquette. Selon la génération de naissance et le sexe de l'enquête notamment, les réponses apportées diffèrent ; tantôt sur le mode du contournement ou de l'affirmation. Alors que les plus jeunes du corpus (30-40 ans) évoquent les notions de « combat », de « résistance », de choix « à assumer », les plus âgés (50-63 ans) ont plus tendance à contourner les discussions autour de ce sujet, laissant ainsi planer un doute sur le fait que cette situation est subie ou choisie.
  - Au cours de la troisième étape de la carrière déviante, des qualificatifs péjoratifs vont être accolés à l'étiquette précédemment assignée ; c'est la « prophétie qui contribue à sa propre réalisation ». Par exemple, l'image du SEnVol (personne Sans Enfant Volontairement) qui vient en premier et qui ressort très rapidement des entretiens menés par la sociologue est celle d'une personne égoïste. Le non-désir d'enfant signifie, pour nombre de personnes ayant ou souhaitant des enfants, être égoïste, ne pas aimer les enfants ou encore avoir une sexualité débridée (principalement pour les femmes).
  - L'intégration au groupe déviant des SEnVol, composé d'individus partageant la même caractéristique principale – le non-désir d'enfant – constitue la dernière étape de la carrière déviante.
- Les réactions diffèrent face à ce non-désir de « faire famille » en fonction du sexe du SEnVol. Parce que l'étiquette du SEnVol est automatiquement associée à des qualificatifs péjoratifs aux femmes, elles vont davantage que les hommes mettre en place des stratégies pour faire face à cette pression sociale. En effet, certains hommes SEnVol interviewés reconnaissent n'avoir jamais à justifier leur choix de ne pas vouloir d'enfant quand aucune des femmes interrogées n'a connu cette situation.

#### Pour information : **Méthodologie de l'enquête**

L'enquête Fécondité, contraception et dysfonctions sexuelles (Fecond) a été réalisée en 2010 par l'Inserm et l'Ined auprès d'échantillons aléatoires de 5 275 femmes et 3 373 hommes âgés de 15 à 49 ans. Elle explore les pratiques contraceptives depuis l'entrée dans la sexualité, les échecs de contraception, les grossesses prévues et non prévues, le recours à l'avortement et les dysfonctions sexuelles. L'enquête qualitative sur le choix d'une vie sans enfant, menée entre février 2009 et mai 2010, se compose de 51 entretiens réalisés auprès de 33 femmes et de 18 hommes âgés de 30 ans à 63 ans. Les entretiens, d'une durée de deux heures, concernaient les parcours scolaire, professionnel, familial et conjugal de ces personnes ayant volontairement choisi de vivre sans enfant.

#### b) Savoirs pour enseigner

- Le sociologue américain, Howard Becker, professeur de sociologie à Chicago, publie un ouvrage majeur dans l'analyse sociologique de la déviance intitulé *Outsiders* (1963). Influencé notamment par le sociologue américain Edwin Lemert (*Social pathology*, 1951 ;

*Human deviance*, 1967) dont l'analyse s'inscrit dans la théorie de la désignation, Becker se revendique de cette approche. Pour qu'un acte soit socialement considéré comme déviant, encore faut-il qu'il soit perçu comme tel et ensuite pris en charge par les institutions compétentes. L'analyse d'Howard Becker prend appui sur deux études empiriques célèbres, portant respectivement sur les consommateurs de marijuana et les musiciens de jazz. Ce dernier mobilise la notion de « carrière », initialement attribuée à un autre sociologue de l'école de Chicago, Everett Hughes (*Men and their work*, 1958). La notion de carrière de Hughes a ainsi été transposée à l'étude de la déviance afin de souligner qu'il s'agit bien d'un processus social et non d'un écart concernant tel ou tel type de population.

- Becker distingue quatre séquences dans la carrière du fumeur de marijuana :
  - L'apprentissage de la technique : pour se mettre à consommer de la marijuana, il suffit souvent d'avoir des fumeurs dans son entourage. Pour accéder à la deuxième étape, il faut apprécier cette initiation. En effet, si les premières sensations du fumeur sont désagréables alors l'expérience ne se renouvellera pas.
  - L'apprentissage de la perception des effets : le fumeur doit être capable d'éprouver des sensations particulières lors de la consommation de la marijuana et tous les fumeurs n'en sont pas capables. Si ces sensations particulières ne sont pas au rendez-vous alors le fumeur arrêtera à cette étape.
  - L'apprentissage du goût pour les effets : à cette étape, le fumeur doit pouvoir ressentir du plaisir à consommer de la marijuana. Une fois de plus, seul un nombre réduit de fumeurs est concerné.
  - L'intégration à un groupe déviant organisé : le fumeur va intensifier ses relations avec les autres fumeurs exposés aux mêmes difficultés et risques que lui (approvisionnement, contrôles policiers, etc) et partage le même secret. Au contact des autres membres du groupe, le fumeur va progressivement modifier ses normes morales et finir par justifier sa pratique.
- Joubert L., *L'envers du landeau : regards extérieurs sur la maternité et ses débordements*, 2010. Dans cet essai, l'auteure s'intéresse au fait que des femmes choisissent volontairement de ne pas avoir d'enfant. Elle commence d'ailleurs de façon ironique son introduction à ce sujet en évoquant son expérience personnelle : « *Il paraît qu'en cherchant bien, je découvrirais en mon for intérieur un vide : cette vacuité, c'est ma matrice inutilisée. Je suis une prune desséchée, une branche sans fruit, une terre stérile, une source tarie, un cul-de-sac génétique. Bref, j'ai l'impression de bien aller mais je suis dans un état épouvantable.* » (p.9). Dans une société patriarcale et marquée par le discours nataliste, l'auteure s'interroge sur la place que peut occuper une non-mère dans l'espace social, politique et économique.

### c) Perspectives pédagogiques

L'exemple des personnes qui choisissent de ne pas avoir d'enfants est éclairant par rapport à la transgression des normes sociales (vue dans l'OA2). En effet, bien que les contextes dans lesquels avoir des enfants se soient considérablement assouplis depuis un demi-siècle (il n'est plus indispensable d'être marié dans le cadre d'un couple hétérosexuel), le fait d'être « sans enfants volontairement » (SEnVol) est toujours ressenti et perçu comme un comportement « anormal », ce qui déclenche un phénomène d'étiquetage, voire de stigmatisation. Outre que le document insiste sur le fait que la perception de la déviance est variable selon le sexe (ce comportement est mieux accepté de la part des hommes), on constate que les SEnVol mettent en place des stratégies (cf raisons pour lesquelles elles n'ont pas d'enfants) qui rendront ou non acceptables socialement leur comportement. Charlotte Debest le confirme à travers une série d'entretiens qu'elle analyse à travers le concept de « carrière déviante » (cf bibliographie).

#### d) Activités possibles avec les élèves

On peut mener des activités pédagogiques semblables en regroupant « figure 1 + figure 2 » et « tableau 1 + figure 3 ». Cela permet d'introduire de la difficulté croissance dans l'apprentissage de l'EC2.

- **Constater** : à l'aide de la figure 1, montrer le rôle de l'âge dans le choix d'une infécondité volontaire.

*Variantes : en évaluation formative = avec le rôle du sexe ; en évaluation sommative = rôle de l'âge et du sexe*

Objectif : dans le cadre de l'apprentissage de l'EC2 – Q1

- **Analyser** : à l'aide de la figure 2, mettre en évidence les raisons de ne pas vouloir d'enfant.

Objectif : dans le cadre de l'apprentissage de l'EC2 – Q2, apprendre à sélectionner les informations statistiques pertinentes pour répondre à la question autour du document. On s'attend à ce que l'élève opère des groupements en utilisant l'âge et/ou le sexe, en fonction des raisons avancées.

- **Raisonner** : à l'aide de la figure 1 et de la figure 2, montrer que les raisons de ne pas vouloir d'enfant sont liées à des caractéristiques sociales spécifiques.

Objectif : dans le cadre de l'apprentissage de l'EC3, construire un raisonnement appuyé sur des données statistiques précises.

- **Constater** : à l'aide du tableau 1, montrer le rôle du niveau d'études dans le choix d'une infécondité volontaire.

*Variantes : en évaluation formative = avec le rôle du statut matrimonial ; en évaluation sommative = rôle du niveau d'études et du sexe et du statut matrimonial*

Objectif : dans le cadre de l'apprentissage de l'EC2 – Q1

- **Analyser** : à l'aide de la figure 3, mettre en évidence les raisons de ne pas vouloir d'enfant.

Objectif : dans le cadre de l'apprentissage de l'EC2 – Q2, apprendre à sélectionner les informations statistiques pertinentes pour répondre à la question autour du document. On s'attend à ce que l'élève opère des groupements en utilisant le niveau de diplôme et/ou le sexe, en fonction des raisons avancées.

- **Raisonner** : à l'aide du tableau 1 et de la figure 3, montrer que les raisons de ne pas vouloir d'enfant sont liées à des caractéristiques sociales spécifiques.

Objectif : dans le cadre de l'apprentissage de l'EC3, construire un raisonnement appuyé sur des données statistiques précises

- **Raisonner : en évaluation sommative, EC3 (2 heures)** – document 7 dans son intégralité – en lien avec OA 2 - « à l'aide de l'exemple de l'infécondité volontaire, montrer que la déviance peut revêtir des formes variées selon les groupes sociaux ».

#### **Pour aller plus loin**

- **Constater** : à partir du document 7 dans son intégralité, illustrer les 4 étapes possibles de la carrière déviante. 1- un acte déviant ; 2- un étiquetage comme déviant ; 3- un comportement qui confirme l'étiquetage ; 4- une intégration à un groupe déviant

Objectif : repérer dans un document les éléments théoriques qui fondent une analyse scientifique ; l'élève devra croiser les éléments de constat (figure 1 et tableau 1) avec les éléments d'explications (figures 2 et 3)

- **Analyser** : pour chaque étape, mettre en évidence le mécanisme à l'œuvre.

Objectif : s'entraîner à argumenter



On pourra diviser la classe en 4 groupes, chacun étant chargé d'une étape. La réponse doit être construite de manière argumentée (préparation à l'EC, notamment EC1). Dans le cadre d'une préparation au GO, on pourra envisager une présentation orale, soit devant un groupe de pairs chargé d'évaluer la prestation à l'aide de la grille du GO, soit devant la classe.

- **Remobiliser** (en évaluation formative ou sommative) : à l'aide d'un autre exemple (soit choisi par le professeur, soit par l'élève), montrer comment un individu peut entrer dans une carrière déviante. La restitution pourra prendre la forme d'une EC1.

*Variante : le professeur repropose le même exercice en évaluation sommative, en utilisant ou non le même exemple.*

### 3.2.5.9 - Document 8

#### a) Intérêt scientifique

S'appuyant sur l'enquête Virage, Mathieu Trachman explique que les positionnements de genre sont des manières de se distinguer au sein des groupes de sexe. Ils peuvent être une distance à l'égard d'une norme désirée ou le refus d'un rôle assigné.

- Ce document fournit des statistiques sur les variations sociales du genre. Il met en exergue le fait qu'il existe un rapport différencié des hommes et des femmes à la masculinité et à la féminité (pas seulement un rapport binaire mais une variété d'expériences de la masculinité et de la féminité). Alors que le genre renvoie bien souvent à une séparation des individus entre deux sexes (être un homme ou une femme), ces données statistiques soulignent le fait que cette distinction s'avère parfois simpliste ; selon le domaine étudié, les individus vont se sentir plus ou moins féminin ou plus ou moins masculin. Pour commencer, il est à noter que la majorité des individus se sentent « normaux » du point de vue du genre. En d'autres termes, la majorité des hommes et des femmes enquêtés se déclarent majoritairement « plutôt masculins » et « plutôt féminines » respectivement (sentiment de ne l'être ni trop ni pas assez). Quel que soit le sexe étudié, le sentiment d'être du genre opposé reste peu fréquent. Mais derrière cette majorité d'individus se sentant « normaux » vis-à-vis du genre, des variations du genre sont observables. En effet, dans l'enquête de M. Trachman (2022), à la question « vous diriez-vous... très féminine/plutôt féminine/pas très féminine/un peu masculine/très masculines/ne souhaitent pas répondre/ne sait pas », sur 15 556 femmes enquêtées, 23,3 % ont répondu « très féminines », 65,1 % « plutôt féminines », 9,2 % « pas très féminines » et 2,3 % « un peu ou très masculines ».
- Toujours dans la figure 1, il est possible de constater que le rapport aux variations de genre est différent selon le sexe de l'enquêté. Se sentir « très » masculin pour les hommes est plus répandu que se sentir « très féminine » chez les femmes. En effet, 30,6 % des 11 712 hommes interviewés ont choisi cette réponse (contre 23,3 % des femmes). En revanche, se sentir « peu masculin » chez les hommes est moins répandu que de se sentir « peu féminine » chez les femmes. Ces derniers représentent 2,4 % seulement des hommes enquêtés (contre 9,2 % des femmes). Au final, les positionnements de genre ne s'organisent pas de la même manière selon le sexe.
- Comme il est possible de l'observer dans les tableaux 1 et 2, les normes de genre peuvent être liées à l'apparence physique et corporelle. On observera par exemple, en ce qui concerne la corpulence (mesurée par l'IMC), que 34,1 % des hommes en surpoids ou en obésité se considèrent comme « très masculins » alors que seulement 20,5 % des femmes dans cette situation se trouvent « très féminines ». En revanche, le sous-poids est davantage associé à la féminité chez les hommes et les femmes que le poids normal, le surpoids ou l'obésité.
- Les positionnements de genre varient de façon significative chez les hommes en fonction du niveau de diplôme et de la catégorie socio-professionnelle d'appartenance. Par exemple, on

observe très nettement qu'à mesure que le niveau de diplôme s'accroît, les hommes ont moins tendance à se déclarer « très masculins ». De même, concernant les catégories socio-professionnelles, cette tendance peut s'observer partiellement. En effet, les cadres et les professions intellectuelles supérieures se disent moins souvent « très masculins » que les ouvriers, les agriculteurs et les employés. En revanche, du côté des femmes, il semblerait que les diplômes et les catégories socioprofessionnelles aient moins de poids que chez les hommes. Il est toutefois à noter que les femmes diplômées se disent moins souvent très féminines que celles dotées d'un diplôme inférieur. Surtout, certaines professions conduisent les femmes à se considérer comme « pas très féminines », en particulier les agricultrices et les ouvrières. On enregistre sans doute ici la dimension genrée de certains métiers, associés à la fois au masculin et aux classes populaires.

- En lien avec la figure 1, des explications peuvent être apportées par le candidat concernant l'analyse des variations du genre selon le sexe. Pourquoi un tiers des hommes se disent-ils très masculins alors que moins d'un quart des femmes se disent très féminines ? A l'inverse, comment expliquer qu'un peu plus de 9 % des femmes se déclarent « pas très féminines », alors que seuls 2 % des hommes se disent « pas très masculins » ? Plusieurs réponses peuvent être apportées (la liste suivante n'est pas exhaustive) :
  - Ces variations peuvent être – en partie – la conséquence des valeurs que les personnes attribuent à la féminité et à la masculinité. Les variations du genre selon le sexe reflètent sans aucun doute une dévalorisation du féminin par rapport au masculin. Ainsi, alors que les hommes s'identifient plus volontiers à une catégorie socialement valorisée (la leur), les femmes prennent plus de distance vis-à-vis d'une catégorie souvent plus discréditée.
  - Ces variations du genre peuvent également refléter une certaine distanciation féminine par rapport à des normes de genre jugées illégitimes ou trop contraignantes (concernent le corps, la tenue vestimentaire, les modes de vie conjugaux ou sexuels notamment).
- Comme évoqué plus haut et en lien avec le tableau 2, certaines professions – notamment celles d'agricultrice et d'ouvrière - conduisent les femmes à se considérer plus souvent « pas très féminines ». Cette tendance peut se comprendre à l'aune de la dimension genrée de certains métiers associés à la fois au masculin et aux classes populaires.

#### b) Savoirs pour enseigner

- Baubatié E., *Transfuges de sexe : passer les frontières du genre*, 2021 : dans cet ouvrage, l'auteur retrace les trajectoires plurielles et complexes de celles et ceux qui entreprennent de passer les frontières du genre. Face à une identité de genre qui est imposée, certains prennent la liberté d'échapper à cette assignation et les expériences vécues des transitions de genre varient. L'expérience des « Male to female » peut être vécue de façon très différente de celle des « Female to male ». Il n'existe donc pas une seule et unique façon de devenir une femme ou un homme et certains enquêtés ne s'identifient d'ailleurs à aucun des deux genres. Etudier ces populations trans' permet d'explorer la fluidité et la multiplicité du genre ; idée que l'on retrouve dans les tableaux composant le document 8.
- Détrez C. (2016), « [Entretien avec Christine Détrez autour de la notion de genre](https://ses.ens-lyon.fr/articles/entretien-avec-christine-detrez-autour-de-la-notion-de-genre) », *SES-ENS*, septembre : <https://ses.ens-lyon.fr/articles/entretien-avec-christine-detrez-autour-de-la-notion-de-genre>. Dans cet entretien, Christine Détrez, professeure à l'ENS de Lyon, spécialiste en sociologie de la culture et du genre, aborde l'introduction, l'usage et l'utilité du concept de genre en sciences sociales en démontrant notamment comment l'approche moderne du genre aide à déconstruire les stéréotypes de sexe et les explications "biologisantes" des différences entre les femmes et les hommes. De plus, elle s'intéresse à la manière dont la logique de genre s'exerce dans notre société et souligne l'intérêt d'articuler le genre avec d'autres catégories d'analyse dans l'étude des inégalités. Cette approche intersectionnelle qui prend en

considération d'autres variables comme l'origine sociale ou la race permet de mieux appréhender la complexité des systèmes de domination. En lien avec le genre, Christine Détrez a publié récemment deux livres sur la notion de genre et les inégalités entre femmes et hommes : *Quel genre ?* (Thierry Magnier, mars 2015) et *Les femmes peuvent-elles être de Grands Hommes ?* (Belin, coll. "Égale à égal", février 2016).

- Guionnet C. et Neveu E. (2021), *Féminins/masculins. Sociologie du genre*, 3<sup>ème</sup> éd., février
- Quilliou-Rioual, Mikaël. (2014), « Le genre et le masculin-féminin », *Identités de genre et intervention sociale*. Sous la direction de Quilliou-Rioual Mikaël. Dunod, pp. 19-26. : le masculin et le féminin comme une construction sociale. Dans cet ouvrage qui adopte une approche constructiviste, le masculin et le féminin sont présentés comme des constructions sociales. Ouvrage très complet sur les questionnements liés au genre, l'auteur développe de nombreux points comme les représentations sociales autour du genre, les rapports sociaux de sexe, la hiérarchie des sexes, les discriminations et stigmatisations liées au genre et aux déviations de genre, l'identité LGBT ou encore le féminisme.
- Trachman M., Lejbowicz T. (2018), [« Des LGBT, des non-binaires et des cases. Catégorisation statistique et critique des assignations de genre et de sexualité dans une enquête sur les violences »](#), *Revue française de sociologie*, 59(4), 677-705
- Enquêtes *Emploi du temps* de l'Insee

#### c) [Perspectives pédagogiques](#)

Ce document nous place du point de vue des perceptions d'eux-mêmes qu'ont les acteurs sociaux (à la différence du document précédent qui nous plaçait face au regard de la société), en résonance avec l'image de soi que l'on peut renvoyer (cf document 2 : se voir, être vu, se donner à voir) dans un cadre normatif attendu (ce qui est féminin, ce qui est masculin). Si la figure 1 tend à montrer que les 2/3 des personnes interrogées se considèrent dans la norme, les tableaux 1 et 2 permettent d'observer que les stéréotypes de genre sont différenciés selon le niveau de diplôme et la CSP, malgré un indicateur « objectif » comme l'IMC. En conséquence, l'étiquetage peut apparaître comme une auto-imposition de l'étiquette, qui peut conduire à une stigmatisation, voire une carrière déviante au regard de l'apparence physique.

#### d) [Activités possibles avec les élèves](#)

**À partir des objectifs d'apprentissage concernant l'utilisation des données quantitatives et des représentations graphiques** (calcul, lecture et interprétation : proportion et pourcentage de répartition ; coefficient multiplicateur ; lecture et interprétation : diagrammes de répartition)

#### **Figure 1**

Intérêt du graphique : il permet de mettre en évidence la perception de soi (cf document 2) dans le cadre des assignations de genre.

#### Travail méthodologique :

- **Constater** : à l'aide d'un calcul simple, indiquer quel est le pourcentage d'hommes qui se sent « plutôt masculin » et le pourcentage de femmes qui se sent « plutôt féminine ».

Objectif : être capable de sélectionner les données pertinentes et de les transformer en proportion.

Réponse attendue : les deux tiers des hommes se sentent « plutôt masculin » ; les deux tiers des femmes se sentent « plutôt féminine ».

- **En déduire** : à l'aide d'un calcul simple, indiquer quel est le pourcentage d'hommes qui se sent « très masculin » ou « pas très masculin »

Réponse : 30.6 (très masculin) + 2.4 (pas très masculin) = 33

33 % des hommes se sentent « très masculin » ou « pas très masculin », soit un tiers d'entre eux.

- **Vérifier votre calcul** : de quelle manière pourriez-vous vérifier que vos calculs sont justes ? Pourquoi ?

Réponse :  $65.9$  (« plutôt masculin ») +  $30.6$  (« très masculin ») +  $2.4$  (« pas très masculin ») +  $1$  (« un peu, très féminin ») =  $100\%$

On est en présence d'un pourcentage de répartition : le total doit donc être égal à  $100$ .

Objectif : donner du sens. La compréhension de la construction de l'indicateur est un moyen pour l'élève de donner du sens à son calcul.

Analyse sociologique : en lien avec document 2

- **En déduire** : quelles sont les conclusions que vous pouvez tirer de ces calculs ?

Réponse : si les deux tiers des personnes se sentent plutôt en cohérence avec leur genre (« se voir »), un tiers indiquent « se donner à voir » avec soit plus, soit moins de caractéristiques associées à un genre.

### Tableaux 1 et 2

- **Argumenter** : à l'aide de données pertinentes du tableau 1, montrez que les hommes utilisent leur genre pour « dire » leur profession.

Réponse possible : cf plus haut

*Variante : Il est possible de faire de même avec les femmes (tableau 2) ; on peut imaginer que le dispositif aura un statut différent : dans le premier cas, il s'agira d'un apprentissage de l'argumentation, dans le second, il pourra s'agir d'une évaluation formative ou diagnostique, voir sommative.*

**Pour aller plus loin** : comparer le positionnement de genre des hommes et des femmes selon leur profession.

Objectif : dans le cadre de l'apprentissage de l'argumentation et du raisonnement, croiser des variables et en tirer des conclusions pertinentes au regard du sujet posé.

*Remarque : pour analyser la variable « profession », on s'attend à ce que les élèves croisent les données du diplôme et de la PCS. Ils ont étudié en classe de Première, dans le chapitre sur le lien social (traité juste avant la déviance) les critères de construction des PCS.*

### 3.2.6 - Démonstrations possibles (exemples)

#### 3.2.6.1 Proposition principale

Le traitement de l'OA3 relatif au questionnement « Quels sont les processus sociaux qui conduisent à la déviance ? » de la classe de 1<sup>ère</sup> s'appuie sur un certain nombre de prérequis qu'il est nécessaire de spécifier en amont de la démonstration. En effet, pour faciliter les apprentissages, il est important que les élèves maîtrisent les éléments suivants :

- **Prérequis de seconde**

- Questionnement : Au sein du chapitre introductif, l'OA suivant aura été traité : « *Comment fait-on société ? Comment explique-t-on les comportements sociaux ?* ». Au-delà d'une opposition entre les tenants d'un individualisme et les tenants d'un holisme, l'analyse sociologique contemporaine vise plus certainement à penser les interdépendances entre le collectif et l'individuel et à dépasser l'opposition entre la société et les individus. Les élèves auront compris que la société n'existe pas indépendamment des individus qui la composent et qu'aucun individu n'est un isolat. Les individus sont des « êtres sociaux » et n'existent que dans leurs relations aux autres. L'explication des comportements sociaux invite alors à s'interroger sur le questionnement suivant ; à savoir le processus de socialisation à partir duquel les individus deviennent des acteurs sociaux.
- Questionnement : « *Comment devenons-nous des acteurs sociaux ?* ». Les mécanismes de la construction sociale des individus auront été traités et un accent particulier aura été porté aux processus d'inculcation, d'intériorisation, d'identification et d'interaction avec l'environnement social. Ainsi, les élèves se rappelleront que la socialisation est un processus différencié (selon l'origine sociale et le genre) faisant appel à une variété d'instances de socialisation.

- **Prérequis de première :**

- Questionnement : « *Comment la socialisation contribue-t-elle à expliquer les différences de comportements des individus ?* ». Après avoir ouvert la « boîte noire » de la socialisation, les élèves auront conscience de la diversité de ses cadres, modalités, temporalités et effets. Ils seront capables de répondre à des questions fondamentales utiles pour comprendre comment la société « forme et transforme » les individus : comment la socialisation s'opère-t-elle ? Quels sont les agents, instances et moments socialisateurs ? Quelles sont ses temporalités ? Quels sont ses effets ou résultats ?
- Questionnement : « *Comment se construisent et évoluent les liens sociaux ?* ». Les élèves auront en tête que dans le cadre du processus d'individualisation croissante des sociétés, le lien social n'a pas disparu mais s'est transformé, voire a pu se fragiliser selon certains sociologues.

Remarque préliminaire à la démonstration : les activités pédagogiques relatives à chacun des documents du dossier mobilisés ci-après dans la démonstration sont déjà développées dans l'étude détaillée des documents. Pour avoir un aperçu des activités pédagogiques possibles, il est donc nécessaire de consulter le « 2. Éléments de corrigé ». Les activités pédagogiques proposées étant nombreuses, toutes ne sont pas nécessairement à mobiliser au cours de la démonstration et le candidat peut également proposer d'autres activités de son choix ne figurant pas dans le corrigé.



## **En quoi la déviance peut-elle s'analyser comme le produit de différents processus sociaux ?**

### Démonstration

1<sup>ère</sup> étape : A l'aide d'un QCM, l'enseignant réactive les connaissances mobilisées dans l'OA1 (« Comprendre la distinction entre normes sociales et normes juridiques, et connaître la diversité des formes de contrôle social »).

*Objectif pédagogique : réaliser une évaluation diagnostique pour s'assurer que tous les élèves ont le même niveau de connaissances s'agissant de la différence entre normes sociales et normes juridiques, de l'identification de la pluralité des moyens par lesquels une société ou un groupe social cherchent à obtenir des individus qu'ils se conforment à leurs normes.*

2<sup>ème</sup> étape : Rappels sur l'OA2 (« Comprendre que la déviance et/ou la désignation d'un acte comme déviant se définissent comme une transgression des normes et qu'elles revêtent des formes variées selon les sociétés et, en leur sein, selon les groupes sociaux »). Il est possible de mobiliser les documents 3 et 4 du dossier documentaire pour inviter les élèves à appréhender le caractère socialement et historiquement situé de la déviance. Celle-ci ne peut en effet s'analyser que relativement à des normes qui, puisqu'elles sont socialement construites, sont elles-mêmes variables selon les sociétés, les époques et les groupes sociaux.

*Objectif pédagogique : cette étape de remobilisation des connaissances permet de faire le point sur la maîtrise des prérequis indispensables pour débiter le traitement de l'OA3 (« Comprendre que la déviance peut s'analyser comme le produit de différents processus sociaux (étiquetage, stigmatisation, carrières déviantes) »).*

A l'issue de la remobilisation des connaissances acquises, les élèves se sont interrogés sur les processus de fabrication et d'institution des normes sociales et juridiques. Ils ont conscience du caractère relatif des normes et l'enseignant pourra ainsi les questionner sur les effets de cette production de normes. Si ces normes ne sont pas respectées, qu'elles soient sociales ou juridiques, quels impacts pour l'individu et selon quels mécanismes à l'œuvre ? Pourquoi un individu devient-il déviant ? Pour être considéré comme déviant, suffit-il de ne pas respecter une norme ? En faisant appel à quelques premières intuitions d'élèves, l'enseignant peut ensuite présenter la question à traiter « En quoi la déviance peut-elle s'analyser comme le produit de différents processus sociaux ? » au sein du chapitre « Quels sont les processus sociaux qui contribuent à la déviance ? ».

Il s'agit d'amener les élèves à étudier les phénomènes d'étiquetage, de stigmatisation et de carrière déviant et de comprendre que ces processus qui mènent à la déviance n'ont rien d'inéluctables.

### **Introduction**

Les théories de la réaction sociale s'inscrivent dans le courant interactionniste qui prend naissance à l'université de Chicago dans les années 1960 autour des travaux d'Howard Becker et d'Erving Goffman. Une interaction sociale est une relation sociale réciproque. La déviance n'est plus alors analysée comme un état de fait (est déviant celui qui a transgressé une norme sociale) mais comme un processus de désignation sociale : est déviant celui qui est désigné comme tel. Lors d'une interaction, un individu peut être étiqueté déviant qu'il ait ou non transgressé une norme sociale. Qui applique cette étiquette (label) et pourquoi ? La notion de stigmatisation sera également au cœur de l'analyse. Nous nous demanderons également quelles sont les différentes étapes au sein de la carrière déviant ? Face à ces processus d'étiquetage, de stigmatisation et de carrière déviant, comment réagit le déviant ? Il sera pertinent de s'interroger sur sa capacité d'adaptation mais aussi de réaction au cours de ces différents processus sociaux.

## I. De l'étiquetage comme déviant à la stigmatisation qui en résulte

### A. De l'étiquetage d'un individu comme déviant...

**Objectif :** montrer que transgresser une norme ne suffit pas à être étiqueté comme déviant. Le processus d'étiquetage nécessite d'être reconnu comme déviant ; l'entrepreneur de morale y joue un rôle déterminant.

- Dans son célèbre ouvrage *Outsiders*, Howard Becker reprend la logique de déviance secondaire d'Edwin Lemert et élabore une typologie de la déviance :

		Comment l'individu se comporte-t-il ? (déviance primaire)	
		Comportements obéissant à la norme	Comportements transgressant la norme
Comment l'individu est-il perçu par les autres ? (déviance secondaire)	Perçu comme déviant	Accusé à tort	Pleinement déviant
	Non perçu comme déviant	Conforme	Secrètement déviant

Alors que les théories traditionnelles n'envisagent que les comportements conformes et pleinement déviants, Howard Becker montre qu'un individu peut être désigné comme déviant alors qu'il n'a pas transgressé de normes (exemple d'un jeune sanctionné par ses parents parce qu'il sent la cigarette en rentrant chez lui alors qu'il n'a pas fumé) tandis qu'un autre qui les transgresse ne sera jamais soupçonné et surtout sanctionné (exemple d'un étudiant qui triche pendant un examen mais qui ne sera pas pris). La déviance dépend donc moins de l'acte commis que de la réaction des autres : c'est un processus de désignation sociale, d'étiquetage social (labelling).

- Dans ce processus d'étiquetage, l'entrepreneur de morale joue un rôle clef. Il peut s'agir d'un individu ou d'un groupe d'individus qui cherche à imposer ses normes sociales.
- Becker et les fumeurs de marijuana (chapitre 5) et/ou les musiciens de jazz : pour avoir plus de détails sur les éléments scientifiques à mobiliser, voir étude détaillée du document 1 plus haut.

Documents du corpus en lien avec cet argument :

- Doc 1 : Becker Howard, *Outsiders. Étude de sociologie de la déviance*, 1985 : concernant la perspective pédagogique et les activités pédagogiques possibles, consulter l'étude détaillée ci-dessus du document 1.
- Doc 3 : Laurent Mucchielli, « Une société plus violente ? Une analyse socio-historique des violences interpersonnelles en France, des années 1970 à nos jours », *Déviance et Société*, vol. 32, no. 2, 2008, pp. 115-147 : concernant la perspective pédagogique et les activités pédagogiques possibles, consulter l'étude détaillée ci-dessus du document 3.

Références bibliographiques supplémentaires :

- Cicourel Aron, *The social organisation of juvenile justice*, 1968
- Faget Jacques, *Sociologie de la délinquance et de la justice pénale*, 2002



## B. ... à sa stigmatisation

Objectif : la déviance résulte aussi d'un processus de stigmatisation. A l'issue de cette sous-partie, il sera nécessaire de bien distinguer les notions d'étiquetage et de stigmatisation.

Erving Goffman commence par distinguer deux dimensions de l'identité sociale : l'identité réelle correspond aux éléments objectifs permettant de définir un individu (statut social, profession, sexe, etc) et l'identité virtuelle qui est celle attribuée par autrui à l'individu à partir de son apparence. Le stigmatisme vient du décalage entre ces deux identités : « *un individu qui aurait pu aisément se faire admettre dans le cercle des rapports sociaux ordinaires possède une caractéristique telle qu'elle peut s'imposer à l'attention de ceux d'entre nous qui le rencontrent, et nous détourner de lui, détruisant ainsi les droits qu'il a vis-à-vis de nous du fait de ses autres attributs. Il possède un stigmate, une différence fâcheuse d'avec ce à quoi nous nous attendions* ». Le stigmate est une étiquette apposée sur un individu à partir de la différence perçue entre ce qui est « normal » et ce qui ne l'est pas.

Documents du corpus en lien avec cet argument :

- Doc 2 : Dutoit Martine, *Être vu, se voir, se donner à voir*, 2011 : expérience de l'étiquetage en hôpital psychiatrique. *Concernant la perspective pédagogique et les activités pédagogiques possibles, consulter l'étude détaillée ci-dessus du document 2.*

Références bibliographiques supplémentaires :

- Divay Sophie, « L'avortement : une déviance légale », *Déviance et Société* 2004/2 (Vol. 28), pages 195 à 209, Éditions Médecine & Hygiène
- Erving Goffman, *Asylums : essays on the social situation of mental patients and other inmates*, 1961
- Jobard Fabien, « Police et Jeunesse », *Idées économiques et sociales*, 2015/3, n° 181, p. 40-47 : la stigmatisation des jeunes de banlieue par les forces de l'ordre

## C. ... à sa marginalisation : la carrière déviante se joue en plusieurs étapes

Objectif : mettre en lumière le fait qu'être déviant est le résultat d'un processus, non pas d'un état de fait. Le concept de « carrière déviante » qui repose sur quatre étapes principales sera au cœur de l'analyse.

Entre la désignation d'un individu comme déviant et sa marginalisation se déroule un certain nombre d'étapes : c'est la carrière déviante. En sociologie, le concept de carrière a été forgé par Everett Hughes dans ses travaux sur la sociologie des professions. Howard Becker illustre les carrières déviantes à partir des fumeurs de marijuana et des joueurs de jazz.

*Exemple 1 : H. Becker et les fumeurs de Marijuana (approche processuelle de la déviance) = une première expérience ne fait pas rentrer dans une carrière déviante qui est un apprentissage pour valoriser son comportement. C'est l'interaction avec autrui qui fournit de nouveaux codes sociaux qui font entrer dans une carrière déviante.*

- *L'usage du cannabis ne devient agréable qu'au terme d'un apprentissage ;*
- *Les fumeurs sont contraints de se cacher et en conséquence, fréquentent des gens qui ont les mêmes habitudes qu'eux ;*
- *Ils se fabriquent une culture déviante qui les conforte dans leur pratique : la culture déviante n'apparaît donc que parce qu'une norme d'interdiction est posée.*

*Exemple 2 : H. Becker et les musiciens de jazz*

- *Des « marginaux » qui se vivent comme tels : des artistes qui jouent du jazz créatif*
- *Les « caves » (= le public) veulent danser sur des airs commerciaux*
- *Cette tension crée un dilemme : réussir en devenant commercial ou garder son intégrité et rester pauvre*
- *Dans la durée, sur pression des proches, la façon de jouer devient secondaire ; ce qui compte est la capacité à nouer des relations de travail pour avoir de bonnes places.*
- *Un changement de personnalité*

### Exemple 3 : M. Darmon et les anorexiques

- La notion de « carrière » a été mobilisée dans divers travaux de sociologie de la déviance ultérieurs. L'ouvrage de Muriel Darmon intitulé *Devenir anorexique. Une approche sociologique* (2003) peut être mobilisé. Dans sa thèse de doctorat, Muriel Darmon propose une approche sociologique de l'anorexie mentale en l'analysant comme une pratique déviante.
- Elle mobilise la notion de « carrière » et distingue ainsi quatre phases dans la carrière anorexique : commencer en s'engageant dans une prise en main de perte de poids, maintenir l'engagement en faisant du régime alimentaire un régime de vie, maintenir l'engagement malgré les alertes et la surveillance (c'est à cette étape-là que l'étiquette d'anorexique apparaît dans la bouche d'un parent ou d'un médecin et que des pressions commencent à s'exercer sur l'anorexique en matière d'alimentation) puis la prise en charge au cours de laquelle l'anorexique s'en remet à l'institution.

Documents du corpus en lien avec cet argument :

- Doc 2 : Dutoit Martine, *Être vu, se voir, se donner à voir*, 2011 : expérience de l'étiquetage en hôpital psychiatrique. L'auteure fait appel à la théorie de Becker et souligne bien les quatre étapes de la carrière déviante à travers trois types de processus liés à la problématique du regard (être vu, se voir, se donner à voir). *Concernant la perspective pédagogique et les activités pédagogiques possibles, consulter l'étude détaillée ci-dessus du document 2.*
- Doc 7 : Debest Charlotte, « Carrières déviantes. Stratégies et conséquences du choix d'une vie sans enfant », *Mouvement*, février 2015 : elle reprend les quatre étapes de la carrière déviante. *Concernant la perspective pédagogique et les activités pédagogiques possibles, consulter l'étude détaillée ci-dessus du document 7.*

Références bibliographiques supplémentaires :

- Brissonneau, C., Aubel, O. et Ohl, F., *L'épreuve du dopage. Sociologie du cyclisme professionnel*, 2008 : alors que se doper constitue une déviance aux yeux des profanes, elle constitue une pratique courante pour les coureurs cyclistes. L'entrée dans cette carrière déviante est d'ailleurs nécessaire si le coureur professionnel veut remporter des titres. Il s'agit en quelque sorte d'une entrée « forcée » dans la carrière déviante.
- Darmon Muriel, *Devenir anorexique. Une approche sociologique*, 2003

Transition : le statut de déviant n'est que l'aboutissement de différents processus sociaux. En effet, la déviance n'est pas un état de fait mais le résultat d'une construction sociale et de phénomènes lents et progressifs qui reposent sur l'étiquetage, la stigmatisation et l'expérience d'une carrière déviante. Une fois déviant, l'individu peut-il s'en sortir ? Il sera intéressant de se demander si face à l'étiquette ou au stigmate qu'il endosse l'individu dispose – ou non - d'une marge de manœuvre pour s'en défaire et pour sortir de la carrière déviante. Finalement, l'étiquette et/ou le stigmate collé(s) aux individus déviants est-il inéluctable ?

## **II. Les individus disposent d'une capacité de réaction et d'adaptation au cours des processus sociaux d'étiquetage, de stigmatisation et de carrière déviante**

### **A. Face aux processus d'étiquetage et de stigmatisation, les individus peuvent avoir recours à des stratégies de dissimulation...**

Objectif : toute transgression d'une norme ne fait pas nécessairement l'objet de la caractérisation de « déviance ». Les individus déviants (au sens de déviance primaire) peuvent user de stratégies de dissimulation pour échapper à une étiquette de déviant et à un stigmate.

Quand bien même les individus ont transgressé une norme, ils peuvent ne pas avoir été pris. Ils sont ainsi « secrètement déviants » selon H. Becker. Ils ont bien transgressé une norme (déviance

primaire) mais ne sont pas reconnus comme déviants (déviance secondaire). Les stigmatisés discréditables peuvent dissimuler leur stigmat. Ainsi, il est nécessaire d'analyser de façon fine les stratégies mises en œuvre par les individus pour masquer leur stigmat (dissimuler certains éléments de son identité, garder ses distances...) ou pour réhabiliter leur identité réelle.

Document du corpus en lien avec cet argument :

- Les stratégies de dissimulation sont notamment abordées dans le document 1 et d'autres exemples choisis par l'enseignant peuvent être ajoutés. *Concernant la perspective pédagogique et les activités pédagogiques possibles, consulter l'étude détaillée ci-dessus du document 1.*
- Doc 7 : Debest Charlotte, « Carrières déviantes. Stratégies et conséquences du choix d'une vie sans enfant », *Mouvement*, février 2015. Les femmes plus âgées du corpus, celles qui ont plus de 45 ans, peuvent avoir recours à une « stratégie d'évitement » laissant planer un doute sur le caractère choisi ou subi de l'absence d'enfant (réponse « est trop âgée » dans l'histogramme). *Concernant la perspective pédagogique et les activités pédagogiques possibles, consulter l'étude détaillée ci-dessus du document 7.*

Autres exemples :

- Dans *Devenir anorexique*, Muriel Darmon met en lumière les différentes stratégies de dissimulation des anorexiques. Elle prend notamment comme exemple une jeune fille qui achète des tickets de cantine pour faire croire à son entourage qu'elle mange (stratégie de leurre).
- Jobard Fabien, « Police et Jeunesse », *Idées économiques et sociales*, 2015/3, n°181, p. 40-47 : pour éviter les contrôles des forces de l'ordre, l'auteur souligne que les jeunes peuvent avoir recours à des stratégies d'évitement. En effet, ils modifient parfois leur tenue vestimentaire et peuvent fréquenter d'autres zones géographiques au sein desquelles les contrôles sont moins fréquents.

### **B. ... mais ils peuvent aussi « faire avec » l'étiquette ou le stigmat qui leur a été attribué(e)**

Objectif : mettre en avant l'idée que les individus étiquetés et/ou stigmatisés ont à leur disposition une autre stratégie d'adaptation. Ils peuvent en effet décider de faire de leur différence un atout.

- Il est possible de « retourner » le stigmat, de « faire un atout de sa différence » (doc 2). En effet, comme souligné dans le document 2, les stigmatisés peuvent décider d'endosser l'étiquette afin de faire valoir leurs droits. Il peut aussi s'agir pour eux d'une ressource pour s'intégrer. Alors qu'ils n'ont pas le contrôle sur ce stigmat qui leur est imposé, ils vont retrouver un certain contrôle sur la gestion de ce dernier et de l'identité virtuelle qui y correspond.
- Ce qui est perçu comme déviant par certains peut, au contraire, constituer une forme de sociabilité pour d'autres. L'endossement du stigmat peut permettre une « socialisation valorisante » (doc 2). Le stigmatisé se sent étranger dans les groupes « normés » et cherche la compagnie d'autres stigmatisés, avec lesquels il partage le stigmat. Cela conduit à la création d'une sous-culture déviante avec ses propres normes (doc 6).

Documents du corpus en lien avec cet argument :

- Doc 2 : Dutoit Martine, *Être vu, se voir, se donner à voir*, 2011. *Concernant la perspective pédagogique et les activités pédagogiques possibles, consulter l'étude détaillée ci-dessus du document 2.*

- Doc 6 : Van Zanten Agnès. Le quartier ou l'école ? Déviance et sociabilité adolescente dans un collège de banlieue. In: *Déviance et société*. 2000 - Vol. 24 - N°4. Les désordres urbains : regards sociologiques. pp. 377-401. *Concernant la perspective pédagogique et les activités pédagogiques possibles, consulter l'étude détaillée ci-dessus du document 6.*
- Doc 8 : Trachman Mathieu, « Très masculin, pas très féminine. Les variations sociales du genre », *Population & Sociétés*, 2022/10, n° 605. *Concernant la perspective pédagogique et les activités pédagogiques possibles, consulter l'étude détaillée ci-dessus du document 8.*

#### Références bibliographiques supplémentaires :

- Brissonneau, C., Aubel, O. et Ohl, F., *L'épreuve du dopage. Sociologie du cyclisme professionnel*, 2008 : le dopage peut devenir une déviance positive pour les coureurs cyclistes puisqu'il s'agit de se doper pour gagner. D'ailleurs, cette pratique est collectivement organisée par le groupe professionnel, y compris les médecins. Le dopage devient ainsi une dimension du travail du coureur cycliste.
- Goffman Erving, *Asylums : essays on the social situation of mental patients and other inmates*, 1961 : exemple du reclus au sein de l'institution totale qui profite de certains endroits moins surveillés pour mener une vie plus conforme à son identité réelle (exemple des internés en hôpital psychiatrique lorsqu'ils sont dans la bibliothèque).
- Howard Becker (1963) met en avant que dans la durée, sur pression des proches, la façon de jouer devient secondaire pour certains musiciens de jazz ; ce qui compte est la capacité à nouer des relations de travail pour avoir de bonnes places. Ils vont donc répondre aux exigences du public en jouant un jazz commercial quitte à changer de personnalité. L'exemple des fumeurs de marijuana sur l'idée de sous-culture déviante peut aussi être mobilisé.
- Rubi Stéphanie, *Les « crapuleuses », ces adolescentes déviantes*, 2005 : dans les milieux populaires féminins, les pratiques déviantes des crapuleuses peuvent constituer des formes de sociabilité.

### **C. Les déviants peuvent également décider de « négocier » leur sortie d'une carrière déviante**

**Objectif** : souligner le fait que l'entrée dans une carrière déviante peut ne pas être aboutie. L'individu peut en sortir à tout moment mais cette sortie doit être « négociée ».

- Le concept de « désistance » souligne bien la possibilité de sortir d'une carrière déviante. Cette sortie reste toutefois « à négocier » (doc 5).
- La déviance n'est pas universelle ; elle est toujours relative à un contexte, une époque, un territoire. En d'autres termes, la déviance est une construction sociale en constante évolution. Un acte considéré comme déviant hier (l'homosexualité par exemple) peut perdre ce statut pour devenir une norme (mariage pour tous) (doc 3).

#### Documents du corpus en lien avec cet argument :

- Doc 3 : Mucchielli Laurent, « Une société plus violente ? Une analyse socio-historique des violences interpersonnelles en France, des années 1970 à nos jours », *Déviance et Société*, vol. 32, no. 2, 2008, pp. 115-147. *Concernant la perspective pédagogique et les activités pédagogiques possibles, consulter l'étude détaillée ci-dessus du document 3.*
- Doc 5 : Benazeth Valérian, « Itinéraires des processus de désistance », *Questions pénales* n°XXXV.1, mars 2022. *Concernant la perspective pédagogique et les activités pédagogiques possibles, consulter l'étude détaillée ci-dessus du document 5.*
- Doc 8 : Trachman Mathieu, « Très masculin, pas très féminine. Les variations sociales du genre », *Population & Sociétés*, 2022/10, n° 605. *Concernant la perspective pédagogique et les activités pédagogiques possibles, consulter l'étude détaillée ci-dessus du document 8.*

Références bibliographiques supplémentaires :

- Becker Howard, *Outsiders. Etude de sociologie de la déviance*, 1985 : Becker et les fumeurs de marijuana (chapitre 5)
- Mohammed Marwan, *Les sorties de délinquance*, La Découverte, 2012

## Conclusion

Contrairement à des explications d'ordre biologique ou génétique ou encore certaines approches sociologiques qui cherchent à identifier les causes sociales des comportements déviants, les recherches qui se développent à partir des années 1950 au sein de la seconde école de Chicago mettent davantage l'accent sur les processus sociaux à l'œuvre dans la fabrication de la déviance aux niveaux macrosociologique et microsociologique. Davantage centrées sur le « comment » devient-on déviant que sur le « pourquoi », ces théories interactionnistes de la déviance déplacent l'attention sur la réaction sociale à laquelle se confronte l'acte déviant. Dans cette perspective, la déviance est analysée comme un processus résultant d'un ensemble d'interactions. Comme l'écrivait Howard Becker, « *la déviance est une propriété non du comportement lui-même, mais de l'interaction entre la personne qui commet l'acte et celles qui réagissent à cet acte* » (1963). La déviance est le résultat de différents processus à l'œuvre : l'étiquetage, la stigmatisation et la carrière déviante. Ces processus n'ont toutefois rien d'inéluctable. En effet, les individus disposent de différentes stratégies de réaction et d'adaptation face à ces derniers. Ils peuvent dissimuler un stigmate, « faire avec » une étiquette ou retourner un stigmate qu'on leur a attribué ou « s'en défaire » en décidant de sortir d'une carrière déviante.

Si la déviance est la transgression d'une norme, la délinquance (lien avec l'OA suivant : « comprendre et illustrer la distinction entre déviance et délinquance ») peut être considérée comme une forme particulière de déviance : elle est la transgression d'une norme juridique. Dès lors que cette transgression est connue, elle engage une réaction des institutions spécialisées de contrôle social et peut entraîner une sanction formelle (emprisonnement, contravention, etc.) relative à la façon dont l'acte est juridiquement qualifié (crime, délit). C'est notamment ce que met en avant Aaron Cicourel dans son ouvrage *The social organisation of juvenile justice* (1968) lorsqu'il démontre que les « étiqueteurs » sont des agents officiels (policiers, juges, assistants sociaux, etc.).

### 3.2.6.2 Plan alternatif

Le plan alternatif qui suit aurait également pu être mobilisé avec les élèves :

- I. De l'étiquetage comme déviant à la stigmatisation qui en résulte...**
  - A. L'étiquetage comme déviant : s'écarter de la norme ... (documents 1, 2, 3 et/ou 7)
  - B. Conduit à la stigmatisation de l'individu étiqueté comme déviant (documents 2 et 8)
- II. ... peuvent faire entrer l'individu dans une carrière déviante**
  - A. Un contexte qui amène à opérer des choix ... (documents 2, 6 et/ou 8)
  - B. ...qui ne conduisent pas nécessairement à la déviance (documents 5, 6, 7 et/ou 8)



### 3.2.7 - Retours des correcteurs

#### 3.2.7.1 Cadrage global

##### a) Points positifs

Les meilleures copies ont su dès le cadrage, insérer la séquence dans la continuité des trois niveaux du programme, tout en la problématisant avec un apport scientifique solide (par exemple en faisant référence à l'interactionnisme symbolique). Cela traduit une bonne connaissance des programmes, de leur articulation et de la progressivité qu'ils contiennent.

Le jury a apprécié l'utilisation d'un code couleur facilitant la compréhension de la démarche du candidat.

##### b) Points à consolider

Certaines copies ont souffert d'une absence de problématisation ou d'une problématique confuse. D'autres se sont limitées à une problématisation à destination des élèves uniquement alors qu'une distinction entre la problématique destinée aux élèves et celle montrant que l'enseignant maîtrise toute la complexité scientifique du sujet est attendue. Il ne suffit pas de se contenter de reprendre le questionnement du chapitre mais il convient de l'inscrire dans une perspective scientifique et spécifique à cet objectif d'apprentissage.

Le jury rappelle que cette séquence de cours portait principalement sur l'OA3 et pouvait à la marge s'appuyer sur l'OA2. Ainsi certaines copies qui ont ciblé l'essentiel de leur séquence sur l'OA2 ont été sanctionnées.

**Le jury rappelle que tout ce que présente le candidat doit avoir une valeur ajoutée scientifique et/ou pédagogique. Or le simple fait de présenter les documents de manière descriptive ou de lister les savoirs et savoir-faire sans lien avec la séquence et sans mise en perspective, ne répond pas à cette attente.**

Même dans un sujet sociologique, les savoir-faire statistiques doivent être travaillés avec les élèves et être intégrés dans les objectifs de la séquence.

##### c) Conseils aux candidats

S'agissant du cadrage global, le jury tient à rappeler que son objectif principal est de donner du sens au contenu de la séquence présentée. Chacun des éléments proposés doit montrer au jury que le candidat a saisi à la fois les enjeux, l'intérêt et les difficultés qui peuvent être soulevés par cet objectif d'apprentissage. C'est pourquoi il est attendu que le candidat prenne assez de recul sur les prérequis de savoirs et de savoir-faire en les articulant avec l'objectif d'apprentissage à traiter.

En somme, les candidats doivent veiller dès le cadrage à une maîtrise pédagogique et scientifique qui permet de guider le correcteur grâce à un fil conducteur cohérent.

Il est recommandé de nouveau de ne pas perdre un temps précieux dans la présentation formelle des documents sans réflexion pédagogique ni scientifique.

Enfin, le jury rappelle l'importance d'indiquer une durée réaliste de la séquence.

#### 3.2.7.2 Qualité de la démarche pédagogique d'ensemble

##### a) Points positifs

Il est rappelé que la démarche pédagogique est le cœur de l'épreuve et que de ce fait le cadrage de sujet, l'utilisation des documents, les évaluations ainsi que la bibliographie doivent être au service de cette séquence qui doit être construite autour de l'objectif d'apprentissage.

L'exploitation du dossier documentaire en entier est également plus fréquente avec parfois une distinction entre les savoirs pour enseigner et les savoirs à enseigner. Les candidats prennent soin de découper le document en lien avec l'objectif poursuivi et explicitent ce choix. Le parti-pris de le faire dans le cadre de la démonstration fait gagner du temps au candidat et lui permet d'approfondir son propos. Les tableaux présentant de manière statique les documents sont de plus en plus rares.

Certaines copies, de plus en plus nombreuses, présentent des questions sur les documents, précédées de verbes clés, indiquant ainsi la compétence travaillée dans un souci de progressivité, rendant l'apprentissage explicite. Cela rend plus lisible pour le correcteur la logique et la démarche, et notamment la compétence travaillée par les élèves. Il est important de montrer comment s'articule le rôle du professeur et celui de l'élève, en précisant les actions de chacun.

À quelques rares exceptions, la présentation générale des copies apparaît comme plus lisible, notamment grâce à l'usage de codes couleurs. Les candidats mettent en place des stratégies de travail plus efficaces, en utilisant plusieurs copies en parallèle, qu'ils replacent dans l'ordre à la fin de l'épreuve. Cela traduit le fait que l'ordre dans lequel le candidat construit sa réflexion n'est pas nécessairement l'ordre dans lequel il la présentera dans sa copie. Par exemple, l'évaluation sommative ou la bibliographie sont rédigées en premier, même si elles apparaissent à la fin de la copie. Cela permet aux candidats de mieux gérer leur temps et de l'optimiser, sans avoir à revenir sur certains points.

#### b) Points à consolider

La description linéaire et systématique des documents indépendamment de la séquence pédagogique est inutile et chronophage. Le questionnement des documents n'a de sens qu'intégré à la séquence pédagogique, dont il est un des éléments fondamentaux. En effet, il éclaire et met en perspective l'intérêt scientifique et pédagogique.

Si de nombreux choix pédagogiques peuvent être envisagés, ceux retenus doivent être tous justifiés, dans une perspective à la fois didactique et scientifique. Par exemple, seule une partie d'un document peut être utilisée de manière plus ciblée. Ce ciblage doit s'insérer dans une logique explicite (difficultés pour les élèves, redondance avec un autre point du corpus...). Le travail des documents se limite encore trop souvent à des questions/réponses, sans réelle mise en activité des élèves. Cette proposition didactique n'amène aucune analyse de la part des élèves (par exemple trop de paraphrase ou recueil d'informations simples). La démarche pédagogique a pour but de mettre en évidence l'action du professeur pour permettre l'apprentissage des élèves. Il est donc impératif de préciser ces aspects dans la copie.

On peut noter également un défaut de propositions pédagogiques concernant l'apprentissage des compétences requises pour l'EC et les savoir-faire. Par exemple, dans le cadre de l'EC1, les élèves doivent apprendre à sélectionner des contenus. Or trop peu de copies associent l'activité proposée aux élèves et une compétence de baccalauréat.

La trace écrite ou la synthèse de fin de paragraphe est trop souvent pauvre en contenus scientifiques et ne résulte pas d'un travail des élèves. Elle est donnée à la suite d'une activité, sans précisions du dispositif pédagogique.

Trop peu de copies précisent le temps nécessaire pour réaliser la séquence proposée. Certaines également indiquent des durées fantaisistes.

#### c) Conseils aux candidats

Les choix pédagogiques doivent toujours être justifiés.

Les plans de séquence doivent avoir du sens : il faut éviter l'effet catalogue ou inventaire qui ne met pas en perspective les notions ciblées. Par exemple, de nombreuses copies ont fait un plan du type : 1- l'étiquetage ; 2- la stigmatisation ; 3- les carrières déviantes. Les titres des parties doivent être constitués de phrases complètes annonçant l'objectif de la partie et donnant du sens à l'idée qui sera développée. Cela renforce la cohérence avec les objectifs d'apprentissage et le questionnement du chapitre.

La diversité des activités proposés, si elle est pertinente au regard des objectifs fixés, ne peut être que conseillée. Dans l'exploitation des documents, l'usage de consignes explicites indiquant la compétence travaillée (lire, illustrer, montrer que, démontrer ...) est utile pour les élèves car cela donne du sens au travail demandé.



Il est conseillé de toujours s'interroger sur ce qu'il reste des activités menées avec les élèves. Le soin apporté à la trace écrite semble particulièrement important. Il peut être opportun que la rédaction des synthèses puisse être faite par les élèves sous des formes variées, qu'il est important d'explicitier.

Il est recommandé de bien articuler les activités et les évaluations aux attendus de la séquence. Il est donc inutile de prévoir des activités « spécifiques » déconnectées de la logique de la séquence. Le temps de la séquence doit être basé sur une évaluation réaliste de l'avancée du programme, s'appuyant sur l'expérience du candidat en tant que professeur. Il est recommandé de justifier le temps à passer, en précisant par exemple, qu'on travaillera plus spécifiquement sur une compétence, ce qui peut expliquer un temps plus long.

### 3.2.7.3 Contenus scientifiques

#### a) Points positifs

Les meilleures copies présentent une maîtrise très satisfaisante des notions de référence du programme (étiquetage, stigmatisation, carrières déviantes) et proposent également des apports scientifiques nécessaires à un traitement rigoureux de l'objectif d'apprentissage : distinction déviance primaire / déviance secondaire (Edwin Lemert), entrepreneur de morale (Howard Becker) par exemple.

Elles font également état d'une capacité d'inscrire l'objectif d'apprentissage dans un cadre intellectuel, ici la deuxième école de Chicago, ce qui permet d'explicitier le caractère progressif et interactionniste de la déviance.

#### b) Points à consolider

De nombreuses copies proposent des références scientifiques très pauvres, si ce n'est aucune, en complément de celles déjà fournies dans le dossier documentaire. Elles témoignent également d'une faible maîtrise des contenus scientifiques, comme le cadre interactionniste de l'objectif d'apprentissage, et en particulier la distinction entre l'étiquetage et la stigmatisation, ainsi que le processus de carrières déviantes en lien avec la théorie beckerienne de la déviance. Plusieurs erreurs sont relevées : « la déviance pour Becker est la transgression des normes », « la désaffiliation sociale de Serge Paugam »...

Les plus mauvaises copies font état d'une trop faible maîtrise du programme de Première par les candidats : assimilation de la déviance à la délinquance, incapacité à considérer la déviance comme le résultat d'un processus interactionniste...

#### c) Conseils aux candidats

Dans le cadrage global, il est conseillé de proposer un cadrage scientifique rigoureux pour démontrer la maîtrise de la problématique scientifique de l'objectif d'apprentissage. Puis dans la séquence pédagogique, il sera alors valorisé de la transposer à destination des élèves en distinguant les savoirs enseignants des savoirs enseignés.

Le contenu scientifique ne se limite pas aux apports du seul dossier documentaire, le candidat doit témoigner d'une maîtrise rigoureuse des auteurs de référence (ici Howard Becker, Erving Goffman et Aaron Cicourel notamment) et proposer des références actualisées (Muriel Darmon, Marwan Mohammed, ...). Il est donc nécessaire d'actualiser ses connaissances par rapport à une simple maîtrise des anciens programmes.

La maîtrise du contenu scientifique doit apparaître comme des apports enseignants supplémentaires par rapport au seul dossier documentaire, et figurer dans des synthèses de cours approfondies et des corrigés d'évaluations détaillés.

### 3.2.7.4 Évaluations (qualité et diversité)

#### a) Points positifs

Les candidats ont acté le fait que des évaluations de type baccalauréat en fonction de l'avancée dans le traitement du programme au cours de l'année sont indispensables à la construction de la séance proposée. En effet, des parties d'épreuve composée sont construites, selon des dispositifs variés et adaptés.

De même, une plus grande diversité d'évaluations est proposée, donnant du sens à la progressivité des apprentissages, en lien avec les compétences à travailler.

Les barèmes et les grilles de correction sont souvent présents dans les copies, s'appuyant parfois sur les grilles nationales. Dans certaines copies, une ou des remédiations sont même proposées.

#### b) Points à consolider

Toutefois, certains corrigés sont encore trop rapides. Il s'agit de montrer aux correcteurs la prise en charge par le professeur de l'apprentissage des compétences attendues pour le baccalauréat et de voir quel dispositif d'évaluation permet d'y parvenir et de vérifier les acquis et la maîtrise des élèves. Le choix de tel ou tel type d'évaluation doit être justifié dans une progressivité des apprentissages.

Le jury rappelle que les évaluations sommatives ne doivent pas servir de prétexte à écarter un ou des document(s) de la séquence pédagogique. En effet, on trouve des copies qui n'ayant pas mobilisé tel ou tel document, improvisent une EC2 ou une EC3 avec les documents non utilisés. Il est essentiel que le choix des documents en support des épreuves de baccalauréat soit adapté à l'objectif poursuivi et que le candidat soit capable de justifier ce choix.

Les évaluations doivent être cohérentes avec ce qui est présenté. Il convient de faire porter les évaluations sur l'OA à traiter. De même, les évaluations doivent porter sur les notions et compétences qui ont été travaillées par les élèves durant la séquence pédagogique en lien avec les attendus du baccalauréat. Ainsi, les élèves ont parfois des exercices type d'épreuve composée à réaliser sans y avoir été préparés en amont.

Les évaluations proposées doivent être en cohérence avec les apprentissages déjà réalisés et le moment de l'année où la séquence doit être réalisée. Une deuxième partie d'épreuve composée ne saurait constituer une évaluation finale suffisante : une troisième partie d'épreuve composée pouvait être attendue à ce stade probable de l'année.

#### c) Conseils aux candidats

**Le jury conseille donc aux candidats de bien mettre en évidence la cohérence entre les évaluations proposées et la séquence pédagogique, en lien avec les attendus du baccalauréat : quels objectifs ? quels dispositifs ? quelles remédiations ?**

Il convient de proposer différents types d'évaluation de façon progressive et cohérente : évaluation diagnostique pour faire un état des lieux de la maîtrise des élèves (qui ne doit pas être confondue avec une activité de sensibilisation), formative (pour préparer les élèves aux attendus du baccalauréat) et sommative (vérification des acquis de la séquence pédagogique). Le candidat doit s'assurer qu'il maîtrise bien ce vocabulaire et ces dispositifs afin de ne pas commettre d'erreurs préjudiciables.

### 3.2.8 - Compléments bibliographiques

#### a) Points positifs

Certaines bibliographies proposées par les candidats présentent un réel intérêt scientifique et pédagogique, complétant de manière pertinente et utile le dossier documentaire fourni. La variété des sources utilisées a été appréciée (podcasts, BD, films ou vidéos thématiques) dans la mesure où elle permettait de mettre en perspective les enjeux du sujet.

#### b) Points à consolider

Mais le jury déplore encore des références trop généralistes et qui pourraient servir à l'ensemble des programmes de SES, faute de maîtrise scientifique du sujet. Les bibliographies ne doivent pas non plus se contenter de reprendre les ouvrages et auteurs déjà présents dans le dossier documentaire. Les références bibliographiques sont là pour éclairer les enjeux du sujet, en ajoutant de la valeur au corpus documentaire.

Trop de candidats citent encore des références approximatives ou erronées : date de publication absente ou fausse, fautes d'orthographe sur les noms des auteurs, titres des ouvrages incomplets, sans parler du respect des conventions de présentation (par exemple, le titre d'un ouvrage se souligne tandis que le titre d'un article se met entre guillemets).

#### c) Conseils aux candidats

Le jury conseille donc de présenter des références bibliographiques qui ciblent l'objectif d'apprentissage étudié et de clairement distinguer les sources destinées aux élèves et au professeur. La bibliographie doit être commentée, en justifiant explicitement son intérêt.

### 3.2.9 - Exemple d'excellente copie de dossier (numéro 867 : 19/20)

# IV - Épreuves d'admission

## 4.1 - Épreuve orale de leçon (coeff.6)

**Jury** : Florence Arestoff, Mathieu Béra, Quentin Bouvier, Élise Braud, Frédéric Carluer, Nicolas Danglade, Jean-Yves Deler, Emmanuel Martin, David Mélo, Julien Reysz, Éric Vasseur.

**Responsable** : Frédéric Carluer.

### 4.1.1 - Résultats

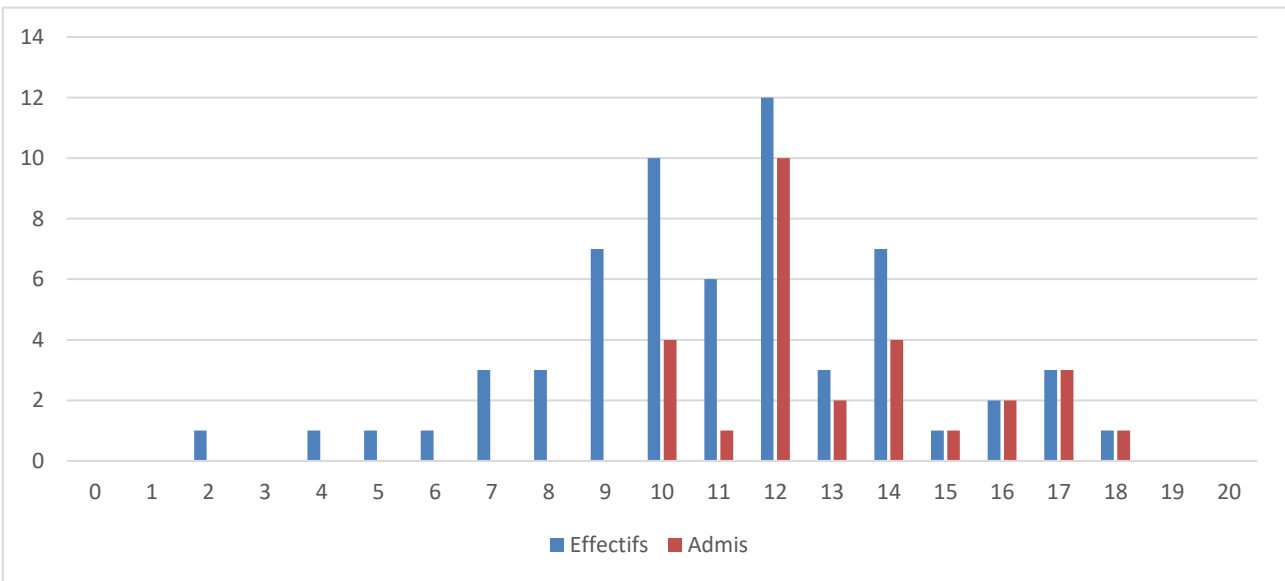
	Nombre de candidats admissibles	Nombre de candidats présents	Moyenne des candidats présents	Écart-type	Nombre de candidats admis	Moyenne des candidats admis
Agrégation	62	62	11,10 (11,19 en 2024)	3,15	28	13,18 (13,60 en 2024)
CAERPA	8	8 (6 en 2024)	07/20 (8,5 en 2024)	2,45	4	8,75/20 (11 en 2024 et 12,5 en 2023)

#### 4.1.1.1 - À l'agrégation

La moyenne des candidats présents se maintient autour de 11 et au-dessus de 13 pour les admis comme l'an passé, confirmant la montée en qualité par rapport aux moyennes des années précédentes (avant 2019) qui étaient inférieures à 10/20 pour la première et autour de 11-12/20 pour la seconde ; la réduction de l'écart-type à 2,3 points pour les admis (par rapport au 3,15 pour les admissibles) témoigne aussi d'une certaine homogénéisation des prestations des candidats à l'oral.

À noter aussi que 4 candidats ont obtenu l'agrégation avec la note de 10/20 à la leçon et que la majeure a obtenu 18/20 (11/20 en dossier et classée deuxième au final de ce concours).

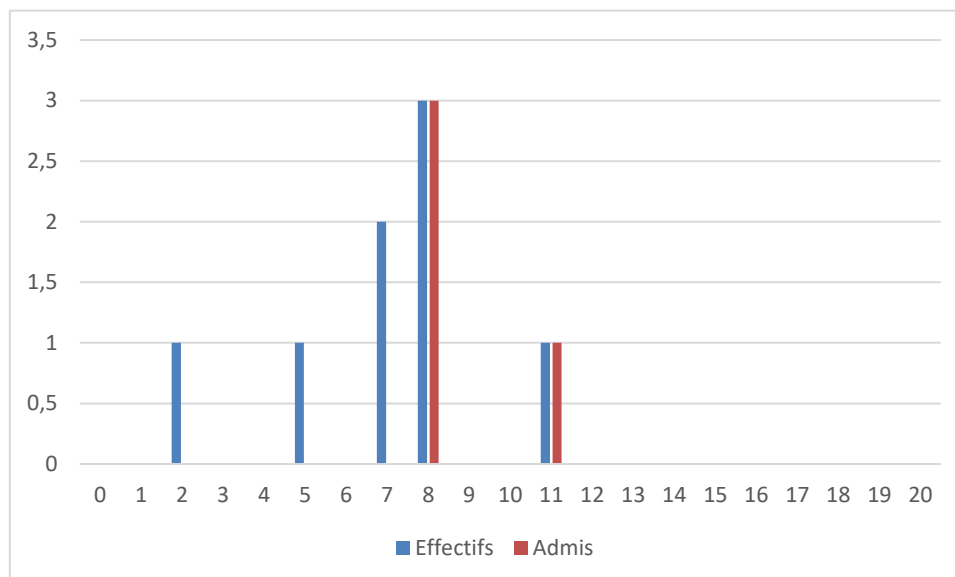
Graphique 5 : Notes des 62 candidats admissibles (tous présents)



#### 4.1.1.2 – Au CAERPA

Dans le privé, la tendance est la baisse marquée même s'il faut mettre en perspective les résultats des petits échantillons et surtout le passage de 2 à 4 postes en deux ans. La moyenne de l'ensemble des candidats redescend à 7/20 pour 8 admissibles (contre 8,50/20 pour 6 admissibles l'an passé) et la moyenne des candidats admis s'effondre à 8,75/20 contre 11/20 l'an passé. Seule la majeure du concours a eu la moyenne en leçon (11/20).

Graphique 6 : Notes des 8 candidats admissibles



#### 4.1.2 - Exemples de sujets

##### 4.1.2.1 - Sujets à dominante « économie » (la dominante est indiquée sur le sujet)

- Hayek et Friedman, une contribution majeure à l'anti-keynésianisme ?
- La régionalisation est-elle une opportunité pour l'environnement ?
- Classiques et néo-classiques : continuités et/ou ruptures ?
- Existe-t-il des lois en économie ?
- La taille des entreprises influe-t-elle sur la création d'emploi et l'innovation ?
- Un déficit de compétitivité justifie-t-il des politiques protectionnistes ?
- Le commerce international rend-t-il les économies plus vulnérables ?
- Concentration des marchés et inflation
- L'innovation détruit-elle la concurrence ?
- La distinction entre chômage structurel et chômage conjoncturel est-elle encore pertinente ?
- Le chômage se réduit-il à un problème de manque d'emplois ?
- À quel prix se finance-t-on ?
- Les risques sociaux sont-ils des risques comme les autres ?
- Comment expliquer les différents rythmes de croissance économique ?
- Le rôle des banques centrales dans la mondialisation
- Pourquoi un salaire minimum ?
- Chômage et qualité des emplois
- Les avantages comparatifs sont-ils construits ?
- L'endettement est-il nécessaire à la croissance ?

#### 4.1.2.2 - Sujets à dominante « sociologie et/ou science politique »

- L'organisation du travail en miettes ?
- Pourquoi voter ?
- Les crises politiques
- Existe-t-il une répartition optimale des richesses ?
- Consommation et classes sociales
- Qui sont les ouvriers aujourd'hui ?
- Familles et École : des instances de socialisation convergentes ?
- La socialisation par le travail est-elle une socialisation secondaire ?
- L'abstention, une forme de participation politique ?
- Travailler garantit-il l'intégration sociale ?
- L'organisation taylorienne est-elle efficace ?
- L'entreprise, un ensemble fonctionnel ?
- Peut-on toujours parler de classes populaires ?
- L'École est-elle une fin au déclassement ?
- La statistique en sociologie
- Les transfuges de classes sont-ils des exceptions sociologiques ?
- « La sociologie fait de ce qui est évident par convention un problème » (M. Weber)
- Le numérique engendre-t-il une révolution sociale ?
- Causes et conséquences de la mobilité sociale descendante

#### 4.1.3 - Commentaires et conseils pour la préparation de l'épreuve de leçon

##### 4.1.3.1 - Observations sur les prestations des candidats

Les sujets de leçon sont affichés à dominante économique ou sociologique, ce qui n'exclut pas d'élargir la réflexion dans une perspective pluridisciplinaire. Mais, il est impératif de privilégier la dominante affichée.

Les exigences formelles de l'exercice sont inchangées :

- exposé de 25 à 30 minutes. Il est rappelé qu'un exposé qui dépasse 30 min est interrompu par le jury, mais que par ailleurs un exposé même intéressant mais trop court (moins de 25 min) est pénalisé. La gestion du temps est donc essentielle à la réussite de l'exercice ;
- plan clairement annoncé et rétroprojeté (problématique bien précisée et parties principales exposées dès la fin d'introduction **il est ici contre-productif de faire apparaître progressivement le plan et il est préférable de ne pas écrire au tableau les noms d'auteurs cités au fur et à mesure de l'exposé mais de les afficher sur un transparent à la toute fin de sa présentation**) ; de même la bibliographie doit être projetée à la fin de l'exposé sans être commentée ;
- développement structuré ;
- et illustrations bien choisies (exemples et statistiques idoines sont valorisés).

Par ailleurs, un très bon exposé est celui qui montre :

- Des connaissances scientifiques très solides **et le plus actualisées possibles** ;
- Une excellente maîtrise des concepts ;
- Une bonne problématisation du sujet ;
- Un plan équilibré entre les parties.



Pour une leçon réussie, l'exposé doit être prolongé par un entretien au cours duquel le candidat confirme ses qualités et se montre réactif aux questions. Un manque de rigueur sur les auteurs et certains concepts, un plan peu intelligible, déséquilibré, inadapté ou trop simple au regard de la problématique ; une réflexion qui manque d'arguments ou d'approfondissements, et/ou d'illustrations par des faits économiques ou sociaux récents (en particulier) ; et également, des réponses aux questions inégales, trop approximatives, voire comportant des contresens, sont les principaux défauts relevés en leçon. Outre les connaissances scientifiques et la problématisation, la clarté de l'élocution et une bonne posture pédagogique sont évidemment valorisées.

Le jury rappelle que les qualités attendues de la leçon correspondent aux standards universitaires et que les candidats ne sauraient se contenter de reproduire, telle quelle, une leçon de classe de première ou terminale, fût-elle de qualité. De la même façon, une leçon ne peut pas se réduire à la simple compilation de quelques ouvrages de bibliothèque sur le sujet. Trop de candidats se contentent ainsi d'égrener des auteurs et des théories, sans les maîtriser en profondeur ou sans les relier explicitement au sujet. Plus que le nombre d'auteurs et de références scientifiques, c'est leur pertinence au regard du sujet, de la problématique, de l'argumentation et leur mobilisation effective qui sont appréciées. Les bons candidats se caractérisent par leur capacité à faire dialoguer théories, auteurs et faits d'actualité pour construire une problématique adaptée au sujet et produire une réponse argumentée.

Dotés d'une solide culture générale, les candidats doivent, en outre, être capables de répondre à des questions de base en économie, sociologie, science politique et histoire économique et sociale. Les candidats doivent se tenir au courant de l'actualité économique et sociale, ainsi que des développements récents en sciences sociales (**trop de candidats ont une connaissance datée des auteurs et des théories**). Il est également attendu une connaissance des grands indicateurs économiques et sociaux et des repères historiques tant sur les faits et politiques économiques et sociales que sur l'histoire des disciplines (économie, sociologie et science politique).

. Parmi les erreurs qui pénalisent les candidats lors de l'exposé, le jury a eu à déplorer des exposés incomplets et laborieux, déséquilibrés, manquant de perspective théorique, ou encore, des références trop peu nombreuses ou qui n'étaient pas forcément adaptées au sujet.

Les notes les plus faibles ont été attribuées à des prestations qui présentaient un ou plusieurs des défauts suivants :

- Une erreur de cadrage du sujet, soit que le candidat n'aborde pas l'une des dimensions importantes du sujet, soit qu'il traite un autre sujet bien plus large ou connexe ;
- L'absence de problématique réelle : de nombreux exposés sont restés très descriptifs ;
- Des contre-sens importants sur la pensée des auteurs cités ou des défauts majeurs de cohérence dans l'argumentation, témoignant d'une faible maîtrise disciplinaire ;
- Un grave défaut de maîtrise de l'exercice oral ;
- Une volonté de « gagner du temps » en délayant certaines connaissances ou en ralentissant son débit de parole pour dépasser 25 min ou approcher les 30 ! Ce défaut peut aussi se manifester lors des questions pour réduire leur nombre potentiel. **Les réponses doivent être courtes sauf lorsque le jury vous invite à les développer (par exemple lors d'une représentation graphique ou de l'analyse d'un mécanisme).**

L'épreuve de la leçon exige aussi un effort de communication. Trop de leçons se limitent à une lecture monotone d'un texte intégralement écrit. Le jury attend bien au contraire que les candidats s'expriment avec clarté, conviction et adoptent une élocution adaptée à l'exercice, ni trop lente ni trop rapide. **Le rétroprojecteur et le tableau mis à disposition des candidats ne sont pas seulement des « points de passage obligés », ils doivent être utilisés comme de véritables supports de communication** (par exemple pour construire rapidement un schéma ou un graphique).

L'entretien doit être conçu comme un temps de dialogue avec le jury portant d'une part sur l'exposé (reprise de points parfois intéressants mais insuffisamment développés dans l'exposé, prolongements et éclairages complémentaires en lien avec le sujet, questions sur les auteurs mobilisés...), et d'autre part sur des sujets variés, visant à tester les connaissances et la capacité de raisonnement des candidats dans différents domaines (économie, sociologie, sciences politiques et histoire économique et sociale). **Les questions sont de difficulté graduée afin que le jury puisse être en mesure d'étalonner les prestations.** Les questions posées lors de l'entretien sont volontairement variées de manière à évaluer les candidats sur différents registres (théoriques, méthodologiques, factuels...). Le jury ne s'attend pas à ce que le candidat réponde à toutes les questions. Il est préférable d'avouer une ignorance plutôt que de chercher à esquiver une question par des procédés rhétoriques. Toutefois, de trop nombreuses questions sans réponses font nécessairement l'objet d'une appréciation négative. Il est aussi conseillé de répondre directement et précisément aux questions. Le jury tient évidemment compte, dans son appréciation et ses questions, du fait que les sujets peuvent quelquefois présenter des degrés de difficulté inégale.

#### 4.1.3.2 - Repères pour la préparation à l'épreuve de leçon (les 4 conseils-clés incontournables)

**1- Construire l'objet de la leçon et problématiser.** Il existe une forte proximité entre l'exercice de la dissertation et celui de la leçon. Comme pour une dissertation, le premier enjeu est de construire l'objet d'étude qui ne se réduit pas à la simple énonciation ou lecture du sujet. Il importe donc de procéder à un véritable travail de problématisation. La définition des termes du sujet n'est pas qu'une simple « formalité » dont il faudrait se défaire par réflexe mécanique. Il s'agit d'une étape la plus souvent essentielle visant à déconstruire les notions clés du sujet pour le circonscrire et en repérer les enjeux. Cette étape peut aussi être le moment de « casser les automatismes verbaux », par exemple en introduisant une distinction entre langage commun et langage scientifique, en s'interrogeant sur la (les) mesure(s) de tel ou tel phénomène, en passant du singulier au pluriel, en ayant recours à l'histoire... Pour favoriser ce travail de construction et de problématisation de l'objet, plusieurs registres de questionnements sont possibles : quels sont les enjeux sociaux, sociologiques, économiques, politiques, démographiques, historiques ? Quel(s) sens donner aux concepts mobilisés ? Quels en sont les usages sociaux ? À quelles approches et enjeux théoriques le sujet renvoie-t-il ? Quels sont les enjeux autour de la mesure du phénomène analysé ?... C'est sur la base d'un questionnement de ce type que les termes du sujet peuvent être interrogés et que, progressivement, une problématique pertinente peut émerger.

**2- Structurer et étayer l'argumentation.** Sur la base d'une problématique clairement définie, il convient de construire une argumentation solidement étayée par des références scientifiques et une confrontation aux faits. L'articulation entre les théories, entre les faits, et entre les faits et les théories constitue souvent le cœur de l'argumentation et de sa progression. Il faut constamment veiller à la cohérence du propos au regard de la problématique retenue. Les titres de chaque partie doivent être explicites et rigoureux sur le plan scientifique. Les principales parties et sous-parties doivent s'enchaîner logiquement pour que l'ensemble puisse constituer une véritable démonstration. Il faut également s'assurer de la cohérence interne de chaque partie et sous-partie du développement.

**3- Utiliser la bibliothèque de façon raisonnée.** Le temps de préparation de cinq heures en bibliothèque n'est pas toujours utilisé de façon pertinente. Deux écueils principaux apparaissent :

- une sous-utilisation des ressources documentaires disponibles (en particulier le fait de ne pas taper les mots-clés du sujet sur l'ordinateur mis à disposition qui comporte une base de données des auteurs et des titres d'ouvrages...) ;
- ou une surexploitation consistant à consulter un maximum d'ouvrages de façon plus ou moins ordonnée.

Le jury observe que trop de candidats se limitent à l'utilisation de manuels au détriment des ouvrages scientifiques adaptés au sujet qu'ils doivent traiter. La consultation de manuels est à l'évidence un moyen de se rassurer et, à ce titre, peut être utile, mais les attendus scientifiques d'une leçon de l'agrégation obligent à se référer en premier lieu aux textes d'auteurs. Il est frappant de constater que nombre de candidats se contentent de reprendre – parfois in extenso – des extraits d'ouvrages sans véritablement en maîtriser le contenu ou sans réappropriation personnelle. Le jury rappelle que l'accès à la bibliothèque ne peut en aucun cas dispenser d'une réflexion personnelle approfondie. Dès la réception du sujet, il est essentiel de ménager un temps de réflexion personnelle avant de se reporter aux ouvrages de la bibliothèque.

Le temps de préparation réservé à la leçon, l'accès à la bibliothèque, ne doivent pas faire oublier que la lecture d'ouvrages récents – au-delà des ouvrages indiqués dans la bibliographie des thèmes de l'écrit – est fortement recommandée et la maîtrise disciplinaire en sociologie et économie ne saurait se réduire à la lecture de manuels de base. Les ouvrages les plus fondamentaux des « grands auteurs » doivent être connus et les candidats doivent penser à les mobiliser et les citer. Il est également nécessaire de se tenir au courant des évolutions scientifiques en économie et en sociologie, en lisant régulièrement des revues de vulgarisation de qualité et – au moins – des ouvrages synthétiques. Dans cette perspective, le jury conseille aux candidats de travailler sur des manuels universitaires récemment actualisés, permettant de s'initier à la rigueur des raisonnements.

**4- Construire sa présentation.** Le fond rejoint ici la forme. La leçon est un exercice de communication. Il convient d'adopter une posture adéquate en soignant la qualité de l'expression orale et en faisant preuve de conviction. Le regard, la voix, le ton, la capacité à se détacher de ses notes participent pleinement à la qualité de la présentation et à sa réception par le jury.

Il est conseillé de projeter le plan sur un transparent et d'écrire les noms des auteurs mobilisés sur un autre transparent ad hoc (pour ne pas perdre de temps). Le jury observe souvent une sous-exploitation du rétroprojecteur et du tableau alors qu'ils peuvent, dans bien des situations, utilement appuyer une démonstration et ponctuer la présentation.

Le jury conseille aux candidats d'accorder la plus grande importance à l'introduction qui permet de restituer la façon dont l'objet du sujet a été construit (sans pour autant excéder 5 minutes !). C'est une étape indispensable aux examinateurs pour s'assurer que la problématique du sujet a fait l'objet d'une réflexion personnelle et que l'exposé en couvre bien les différents aspects. Il importe donc d'indiquer explicitement comment on conçoit le sujet, le cadrage que l'on en fait, la délimitation de son champ et les principaux enjeux qui seront privilégiés. La conclusion de la leçon est trop souvent négligée soit par manque de temps, soit parce qu'elle se limite à une reprise des titres de chaque partie.

La conclusion de la leçon est l'occasion de proposer une synthèse de la réflexion menée et d'ouvrir d'autres perspectives sur le sujet.

#### 4.1.3.2 – Conseils explicites

Il importe de bien garder à l'esprit que la note en leçon est globale. Elle tient compte à la fois de la qualité de l'exposé (problématique pertinente, structure claire et logique, contenu théorique et empirique dense) et de la qualité des réponses aux questions du jury pendant la phase d'entretien (précision des connaissances, culture générale économique et sociale). Ainsi, un exposé, même brillant, suivi d'échanges décevants avec le jury, ne permet pas d'enregistrer le maximum de points.

- **Conseils pour bien réussir l'exposé :**

1- prendre le temps de **réfléchir au sujet** avant de se plonger immédiatement dans un manuel qui peut orienter vers un traitement partiel du sujet : cela a été le cas par exemple pour un sujet relatif à l'actualité de la classe *ouvrière* qui a malheureusement amené un candidat à traiter de l'actualité des catégories *populaires*... *ou encore* un sujet relatif à la *vulnérabilité* des économies insérées dans le commerce international qui a été traité au prisme des *vertus et limites* de l'insertion dans le commerce international...

2- bien **définir les concepts économiques ou sociologiques** du sujet pour éviter de glisser vers le hors-sujet, risque d'autant plus plausible lorsque le candidat est tenté de calquer le corrigé d'un autre sujet *a priori* proche mais en réalité différent. Cela est particulièrement vrai des concepts qui figurent dans les programmes de lycée (exemples : la fluidité sociale, la chaîne de valeur, ...) et maîtriser les graphiques économiques les plus classiques (exemple : l'équilibre du monopole), qui peuvent être demandés lors de l'entretien.

3- choisir un **plan simple et efficace**. Un sujet sur l'abstention a par exemple été très mal traité : *I- L'abstention peut être une forme de participation politique ; II- L'abstention comporte des limites... ; III-...et elle comporte des risques pour la démocratie*

Un autre, au contraire, relatif à la régionalisation comme opportunité pour l'environnement, a été traité de manière pertinente : *I- La régionalisation des échanges laisse entrevoir de meilleures perspectives environnementales ; II- La relocalisation des firmes entérinée par la régionalisation peut toutefois entraîner d'autres effets ; III- La régionalisation ne semble pas la solution la plus efficace pour l'environnement*

4- utiliser le **tableau** (ou les transparents) à bon escient : la plupart des candidats ont eu le bon réflexe de rédiger à l'avance la problématique et le plan sur un transparent projeté pendant l'exposé. Il est recommandé par ailleurs de projeter ou tracer en même temps que l'explication des graphiques utiles à la démonstration. Tous les sujets ne s'y prêtent pas, mais des schémas peuvent étayer efficacement le discours du candidat et susciter la curiosité du jury. Il est à ce propos étonnant que des candidats à l'agrégation ne maîtrisent que partiellement certains graphiques classiques (courbe de Phillips, toupie de Mendras). Par exemple, un candidat dont le sujet portait sur la qualité des emplois n'a pas dessiné la courbe de Beveridge pendant son exposé alors qu'il en maîtrisait la construction lors des questions qui lui ont été posées.

5- nourrir l'exposé **d'éléments à la fois théoriques et empiriques** : de bons exposés théoriques sont parfois assez creux sur le volet empirique et réciproquement. Le jury invite donc les candidats à consulter la diversité des ressources accessibles dans la bibliothèque du concours (manuels mais aussi revues récentes) pour étoffer leurs explications et leurs exemples.

6- **maîtriser le temps** de façon à utiliser pleinement et de manière pertinente les 30 minutes imparties sans pour autant donner le sentiment d'étirer artificiellement la présentation.

- **Conseils relatifs aux réponses aux questions du jury pendant l'entretien :**

7- bien connaître les **auteurs classiques** en économie et en sociologie pour répondre aux questions d'histoire de la pensée (exemple : savoir situer Marcel Mauss par rapport à Émile Durkheim en termes de courant de pensée ; connaître quelques détails sur l'enquête réalisée par Michel Crozier à la SEITA pour écrire *Le Phénomène bureaucratique*...)

8- savoir **situer historiquement** des événements importants de l'histoire économique, sociale, démographique et politique : si l'on peut excuser un agrégatif peu au fait de la constitution de la République de Weimar (et valoriser celui ou celle qui la connaissait), on est moins indulgent avec un candidat ignorant tout de la présidence Reagan, qui plus est après une leçon relative à Hayek et Friedman.

9- se tenir informé de **l'actualité économique et sociale** récente :

- Économique : savoir que les taux directeurs de la FED sont au-dessus des taux directeurs de la BCE depuis plusieurs mois ;
- Démographique : solde naturel de la France, part de l'immigration légale...
- Politique : sondages relatifs à la présidentielle française 2027 ou des élections en Pologne, Roumanie et Portugal qui avaient lieu le week-end suivant les oraux...
- Socio-historique : savoir que la CFDT est le premier syndicat en termes d'adhérents en 2025 même si sa création est postérieure à celle de la CGT il y a 130 ans...

10- se tenir informé également de **l'actualité scientifique/académique** des deux disciplines du concours : il est par exemple attendu des candidats de savoir nommer le dernier récipiendaire du/des « prix Nobel » d'économie 2024 (auquel le sujet de l'écrit faisait référence) ou de connaître quelques enquêtes sociologiques postérieures aux années 2000 ou les toutes récentes analyses de la structuration sociale de Thomas Amossé (nouvelles PCS 2020)...

11- **rester réactif et faire preuve de bon sens** sur les questions déstabilisantes : le jury est en droit d'attendre que des professeurs de SES sachent répondre à des questions simples, susceptibles d'être posées par des élèves de terminale un peu curieux (exemples : Quel est l'encours de dette de la France en pourcentage du PIB, et le calcul simple que cette différence représente en milliards d'euros ? Quel est le poids du secteur tertiaire en France et la part de la population active que celui-ci représente ?...). Si le jury n'attend pas des chiffres parfaitement exacts, et sait qu'en fin de prestation, les candidats sont souvent épuisés, il n'en demeure pas moins que sont attendus au moins des ordres de grandeurs, étant bien sûr entendu que les jurés restent parfaitement conscients que les candidats ne peuvent pas tout savoir. Les meilleures notes ont toutefois récompensé des candidats d'une impressionnante culture !

12- répondre **de manière précise mais synthétique** et, par voie de conséquence, ne pas donner le sentiment de chercher à masquer un manque de connaissances précises et maîtrisées derrière des réponses *a minima* superficielles mais longues.

13- Enfin, il faut absolument que les candidats fassent un **effort dans l'écriture**. Certains transparents sont à peine lisibles, ce qui rend d'autant plus problématique leur recopiage sur la fiche d'évaluation de la prestation à laquelle les candidats (en particulier non admis) peuvent avoir accès dans une optique d'amélioration.

#### 4.1.3.3– Retours factuels : exemples de bonus/malus

##### **Points positifs :**

- Addition de belles connaissances à la fois théoriques et empiriques (les déficits jumeaux français versus la dynamique italienne : excédent commercial et excédent budgétaire primaire, la comparaison des PIB USA-UE-Chine et leurs équivalents par habitant...)
- Une bonne réactivité sur les questions en particulier sur des sujets d'actualité (l'agence France Trésor, les nouvelles catégories F et G du chômage...)

##### **Points négatifs :**

- Des erreurs ou confusions gênantes sur la première capitalisation boursière française, le nombre de défaillances d'entreprises, la signification de l'AMF, des entreprises ayant disparu, un sociogramme versus un organigramme...
- Des réponses parfois approximatives, voire carrément insuffisantes sur des mécanismes ou des théories de référence (la notion d'appariement, l'intéressement versus la participation, l'iceberg de Samuelson, l'enquête Sumer et le modèle de Karasek...).
- Enfin, les candidats devraient s'assurer de maîtriser suffisamment les références qu'ils mobilisent pendant l'exposé afin de ne pas tendre de perche au jury sur des sujets qu'ils connaissent mal.

##### **Dans son bilan, le jury tient également à relever des points très positifs :**

- Tout d'abord, il apparaît qu'une grande majorité des candidats manifestent souvent le souci de faire des exposés sans parti pris, dans le cadre d'une véritable posture scientifique et non idéologique.
- Par ailleurs, le jury observe avec satisfaction que certains candidats font montre de beaux acquis scientifiques et s'efforcent de les présenter avec la posture pédagogique adéquate (une des caractéristiques de celle-ci est qu'elle évite l'expression « du coup » toutes les deux phrases !...).



## 4.2 - Épreuve orale de commentaire d'un dossier (coeff. 4)

**Jury** : Catherine Bruet, Laura Cruchet, Nicolas Danglade, Mathieu Grandclaude, Anne-Sophie Letertre, Philippe Mathy, Julien Pellegrini.

Pour l'interrogation sur la partie mathématique : Stéphanie Bodin, Mélanie Sellin, Jérôme Ygé.

**Rapporteurs** : Catherine Bruet et Mélanie Sellin.

### 4.2.1 - Résultats

	Nombre de candidats admissibles	Nombre de candidats présents	Moyenne des candidats présents	Nombre de candidats admis	Moyenne des candidats admis
Agrégation	62	62	11,07 (12,19 en 2024)	28	13,65 (13,50 en 2024)
CAERPA	8	8	8 (8,17 en 2024)	4	10,75 (10,67 en 2024)

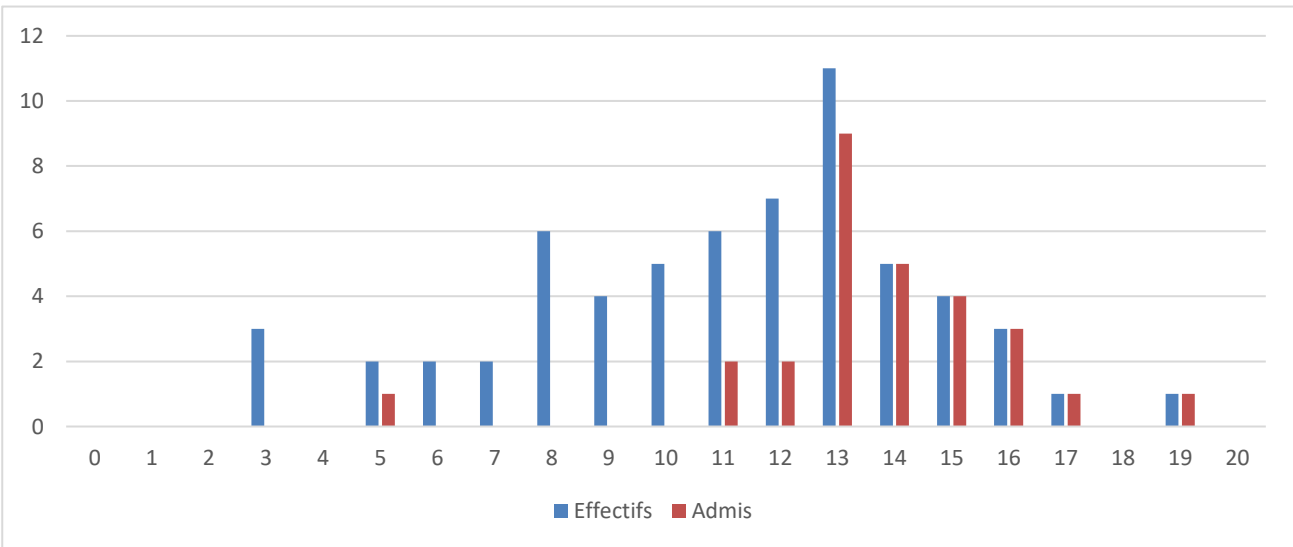
#### 4.2.1.1 – À l'agrégation

Les résultats à cette épreuve de dossier sont en baisse d'un point en ce qui concerne la moyenne des présents à 11,07/20 (versus 12,19 l'an passé ; mais similaires à 2023 : 11,14) mais en légère hausse pour la moyenne des admis (+0,15 point à 13,65/20 !) confirmant là aussi la montée en gamme des postures pédagogiques et didactiques.

Un candidat ayant eu 05/20 à cette épreuve a pu être admis !!... avec un 12/20 en leçon et surtout 15,6/20 de moyenne aux écrits (quatrième performance), et classé in fine 26<sup>ème</sup> sur 28 ! Aucun autre candidat admis n'a eu moins de 11/20 à cette épreuve.

La majeure a eu 19/20 (12/20 en leçon) et termine 6<sup>ème</sup> du concours.

Graphique 7 : Notes des 62 candidats admissibles (tous présents)



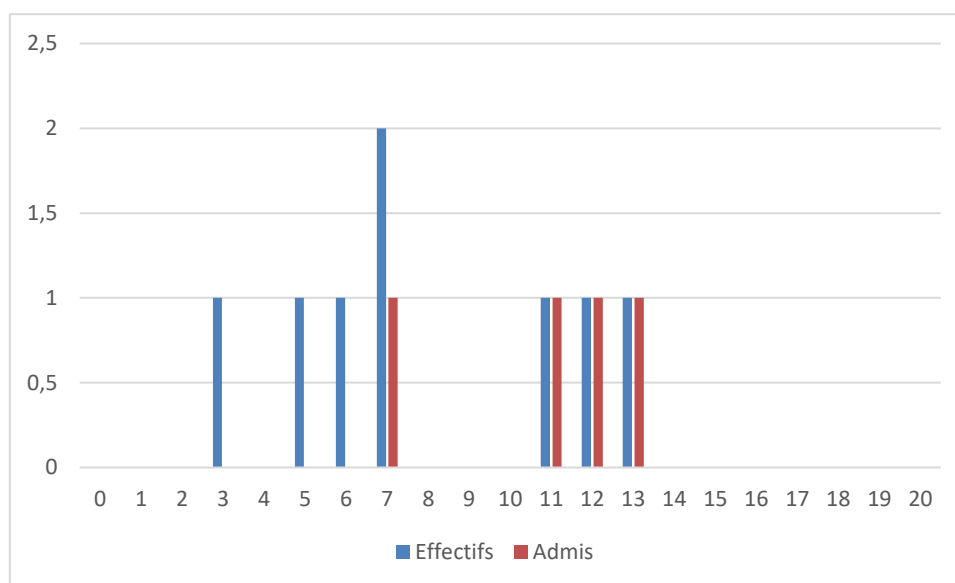


#### 4.2.1.2 – Au CAERPA

Contrairement aux moyennes de la leçon (des présents et des admis) qui s'effondraient, dans cette épreuve de dossier la moyenne des candidats présents se maintient, mais à un niveau bas, 8/20 ; tandis que la moyenne des candidats admis augmente même un peu à 10,75/20 confirmant le caractère volatile des petits échantillons.

Trois des quatre notes des admis sont ici satisfaisantes.

Graphique 8 : Notes des 8 candidats admissibles



#### 4.2.2 - Commentaires et recommandations

##### 4.2.2.1 – Présentation de l'épreuve

Les dossiers proposés sont en lien avec les programmes de Sciences Économiques et Sociales du lycée, en vigueur à la date du concours. Chaque dossier est composé de deux parties.

La première partie est **un dossier documentaire** : à dominante économique si le sujet de leçon est à dominante sociologique ou science politique ; à dominante sociologique ou science politique si le sujet de leçon est à dominante économique. Le dossier documentaire est constitué d'un ou deux articles scientifiques ou d'extraits d'ouvrages. Il comprend des données statistiques.

La seconde partie du dossier est consacrée aux **mathématiques et statistiques appliquées aux sciences économiques et sociales**. Elle est constituée de deux exercices portant sur deux domaines distincts du programme de mathématiques du concours. L'un est fondé sur les données quantitatives et/ou les outils mathématiques et statistiques fournis ou utilisés dans la première partie du dossier.

Le candidat dispose de trois heures de préparation sans autre document que le dossier.

L'épreuve se déroule de la façon suivante :

- ☐ Exposé : 15 minutes
- ☐ Entretien à partir de l'exposé : 15 minutes
- ☐ Interrogation sur l'exercice de mathématiques et statistiques appliquées aux Sciences Économiques et Sociales : 15 minutes (présentation par le candidat de ses résultats puis échanges avec le jury).

*Remarques :* l'exposé ne peut excéder 15 minutes. Si le candidat n'a pas terminé à l'issue de ce temps, le jury l'interrompra. De même, l'entretien n'excèdera pas 15 minutes, même si le candidat a fait un exposé de courte durée.

*Des dossiers proposés à cette session ainsi que des exemples d'exercices de mathématiques et statistiques appliquées aux sciences économiques et sociales sont présentés à la fin de ce rapport.*

#### 4.2.2.2 - Prestations des candidats au regard des attendus de l'épreuve

Les candidats présents à l'oral ont tenu compte de recommandations notifiées dans le précédent rapport. Ils se sont bien préparés à l'épreuve et ont su faire un plan cohérent et problématiser le dossier. Le jury a pu assister à des prestations de bonne, voire de très bonne qualité, démontrant ainsi la capacité des candidats à analyser et mettre en perspective les dossiers documentaires et une maîtrise satisfaisante des connaissances mathématiques. La qualité des prestations est liée à la bonne gestion du temps imparti pour l'exposé (en utilisant un chronomètre notamment), des plans bien construits et bien présentés par le biais d'un transparent. **L'utilisation du transparent est fortement encouragée à la fois pour le dossier et pour l'épreuve de mathématiques** : elle permet au jury de suivre de manière aisée le cheminement du candidat et de s'approprier sa problématique. Certains candidats ont également complété leur **plan (parties + sous-parties) avec des références théoriques utilisées lors de la présentation**. Cela leur a permis de gagner du temps lors de l'exposé en n'ayant pas à les écrire au tableau. Le jury recommande de soigner la calligraphie afin de rendre la lisibilité satisfaisante. L'utilisation de feutres de couleurs différenciées est appréciée.

Si l'épreuve ne requiert pas une solennité particulière, il est néanmoins attendu du candidat qu'il adopte une tenue vestimentaire adaptée à l'évènement, c'est-à-dire correcte dans ces circonstances sociales. Ce qui fut le cas dans la grande majorité des cas. La tenue vestimentaire et la posture adoptée par la plupart des candidats sont adéquates, respectueuses et adaptées aux circonstances. De même, le comportement doit être en accord avec le contexte. On peut regretter cependant, quelques situations où la nervosité du candidat se traduit par des rires ou des remarques peu professionnelles. Le jury n'attend pas de la familiarité de la part du candidat, tant au niveau de la posture que du langage. Une posture avenante est une entrée en matière propice aux échanges et au bon déroulement de ces échanges. De même, un niveau de langage relativement soutenu est attendu de la part du candidat qui ne doit pas employer d'expressions familières, ni considérer le jury comme faisant partie de son cercle d'amis proches.

La clarté et la conviction du propos, la capacité à se détacher de ses notes afin d'établir un lien visuel avec le jury, une posture signifiante en situation d'enseignement sont autant d'attendus pour le jury. Le propos doit être clair et fluide afin de permettre une juste compréhension des analyses du candidat. La gestion du temps, la maîtrise de la langue française et de ses différents niveaux sont des attendus du métier d'enseignant.

**L'utilisation du tableau est encore trop rare, notamment pour mettre en évidence des mécanismes** (en économie par exemple). Si celle-ci ne doit pas faire perdre du temps au candidat, elle peut être de nature à mieux préciser une liaison logique entre deux concepts, à montrer le déroulement d'un phénomène...

La réussite à cette épreuve passe d'abord par une bonne compréhension de ses attendus.

#### 4.2.2.3 - Contenu de l'exposé et construction du commentaire

Les meilleures notes ont été attribuées à des exposés problématisés, mettant en perspective la thématique très contemporaine du dossier avec des **références théoriques de qualité et actualisées**. La problématisation permet de se rendre compte de la qualité de l'analyse qui sera présentée. Elle débouche sur un plan qui montre le déroulé de la pensée du candidat, et à ce titre, il ne doit pas être calqué sur le plan du dossier documentaire, même s'il peut être pertinent de mobiliser des passages ou des graphiques du dossier pour étayer la démonstration. Il est en effet attendu du candidat qu'il puisse apporter des connaissances personnelles afin d'éclairer les enjeux soulevés dans le dossier. Par exemple, dans un dossier portant sur l'index d'égalité professionnelle, il était utile de connaître quelques grandes réformes ayant impulsé plus d'égalité hommes/femmes sur le marché du travail. De même, sur un autre dossier, un ordre de grandeur concernant le coefficient de Gini pour les revenus en France aurait été bienvenu dans la démonstration.

En conséquence, il n'est pas recherché l'originalité à tous crins, mais plutôt la qualité de la démarche scientifique, qui passe souvent par la simplicité du propos. L'exposé doit être en conformité avec le plan annoncé. Les exposés trop généraux, qui font peu référence au dossier sont à éviter, de même que ceux qui n'utilisent le dossier que comme prétexte et sans analyse. Ainsi, certains candidats n'ont mobilisé le dossier qu'à partir du II de leur exposé, voire à la toute fin. Il revient au candidat de trouver un juste équilibre entre une analyse fine du dossier et un apport de connaissances personnelles utiles pour construire une réflexion problématisée mettant en évidence à la fois la compréhension du candidat des enjeux du dossier et les liens avec les thématiques des programmes de SES au lycée.

Lors de l'entretien, le candidat est en capacité d'approfondir son propos, de l'éclairer et de faire preuve de réactivité face aux questions posées. Cela ne signifie pas qu'il a su répondre à toutes les questions, mais dans tous les cas, il a su montrer au jury qu'il pouvait mettre en œuvre un raisonnement, basé sur des connaissances solides et qui permettait d'avancer vers un début de réponse.

**Un bon exposé a su trouver la bonne distance entre le document proposé (qu'il convient de ne pas paraphraser) et une mise en perspective analytique (en s'appuyant sur des références académiques pertinentes)**, en lien avec les programmes du lycée. Un exposé qui n'utiliserait le document que de manière anecdotique ne se conforme pas aux attendus de cette épreuve. De plus, le commentaire ne doit pas se réduire à un résumé, même pertinent, du dossier documentaire. Les exposés les moins bons se sont limités à une simple restitution du ou des documents, une analyse trop descriptive du dossier sans prise de distance, sans approche théorique et analytique. D'autres exposés de piètre qualité ont été axés sur une thématique globale, en faisant quelques références anecdotiques aux documents. Dans les deux cas, le candidat n'arrive pas à opérer l'articulation entre perspective analytique théorique et analyse du dossier. Enfin, s'il est envisageable de mettre en évidence des biais méthodologiques (qu'il convient d'explicitier) ou d'ouvrir la perspective sur une autre dimension de la thématique abordée (et non présente dans le document), il n'est pas nécessaire de remettre en cause les propos de l'auteur de manière infondée.

Un exposé de qualité a su apporter une valeur ajoutée en contextualisant dès l'introduction le propos, en présentant l'enjeu du dossier et les questions qu'il soulève, en précisant les références théoriques et/ou méthodologiques auxquelles il renvoie. La problématique proposée structurera l'exposé qui devra lui apporter une réponse en guise de conclusion. Cela exclut de fait les plans « stéréotypés » et généralistes, aisément transposables à tous les sujets. Le jury attend des candidats une réflexion personnelle, répondant aux enjeux du dossier documentaire. La problématique en est le témoin et la garantie d'une réussite à l'épreuve. C'est pourquoi, nous pouvons conseiller aux candidats de prendre le temps de la réflexion, à la fois sur le dossier mais aussi sur les angles analytiques qui pourraient être mis en évidence.

La maîtrise des connaissances scientifiques auxquelles le dossier fait référence est en conséquence un incontournable. Dans la mesure où le document est en lien avec les programmes du lycée, on ne peut que recommander aux candidats de s'assurer qu'ils sont capables d'explicitier les concepts de base ou de présenter des références théoriques standards des Sciences Économiques et Sociales, telles qu'elles sont enseignées au lycée. Il ne faut pas oublier que l'on est en présence d'un concours interne, et à ce titre on peut légitimement attendre des candidats qu'ils maîtrisent les contenus qu'ils doivent enseigner, y compris les actualisations théoriques. Cela comprend également les **savoir-faire applicables aux données quantitatives et aux représentations graphiques**, ainsi que les préconisations des préambules des programmes, notamment en matière des méthodes de travail spécifiques à chacune des sciences sociales auxquelles renvoient les SES.

Cependant, il est également attendu que les candidats, au-delà des savoirs à enseigner, maîtrisent les savoirs pour enseigner. Les fiches Éduscol adossées aux programmes du lycée peuvent être une première base de travail à cet égard. La référence aux auteurs en lien avec le dossier documentaire doit être étayée ; il ne s'agit pas de noyer le jury sous les références, mais plutôt de montrer en quoi tel auteur permet d'apporter un éclairage supplémentaire à la problématique en cours d'étude.

#### 4.2.2.4 – L'entretien

L'entretien est destiné à instaurer un dialogue avec le jury, afin de mettre en lumière le dossier documentaire au regard de la prestation du candidat. La première partie de l'échange est destinée à prolonger la réflexion sur le dossier en y apportant des précisions et des éclairages. Il ne s'agit pas de mettre le candidat en difficulté, mais au contraire de lui permettre d'explicitier et de compléter ce qu'il a peut-être eu trop peu de temps pour présenter. Cela peut prendre la forme d'un schéma à construire au tableau ou d'une réponse orale. Le jury attend du candidat qu'il réponde à la question posée de manière précise et argumentée. Il faut prendre le temps de bien comprendre ce qui est demandé, et éventuellement de reformuler pour être sûr d'avoir bien compris. Il est tout à fait possible de demander au jury de répéter la question. Les réponses apportées doivent être claires, précises et concises. Les stratégies d'évitement, les réponses longues et inadaptées sont sanctionnées. Par contre, le candidat peut ne pas connaître la réponse à une question précise et est en droit de le signaler au jury.

La réactivité et l'ouverture d'esprit sont des qualités attendues. La capacité à l'interaction fait partie des compétences attendues d'un professeur. Poser des hypothèses est une manière de construire une réponse quand on n'est pas sûr de soi.

Des questions plus « scientifiques » peuvent également posées au cours de cette deuxième partie de l'épreuve, en lien avec le dossier documentaire. Elles permettent au candidat de démontrer sa maîtrise parfaite des concepts, mécanismes, théories, ... au programme des trois classes ainsi que de connaissances qui vont parfois au-delà de la classe de terminale (« savoirs pour enseigner ») mais qui seront utiles à l'enseignant dans la préparation de ses cours et son enseignement en classe (« savoirs à enseigner »). Les candidats les mieux préparés ont fait preuve d'une certaine aisance dans les réponses aux questions à dimension plus scientifique tout en articulant leur réponse avec des enjeux didactiques et pédagogiques. Par exemple, ils ont été capables d'indiquer au jury le choix de graphiques ou de tableaux statistiques pertinents en classe tout en justifiant les coupes éventuelles selon le niveau de classe retenu.

La seconde partie de l'entretien porte sur des questions d'ordre pédagogique, en lien avec le dossier documentaire au regard des programmes du lycée. Ils sont amenés à s'interroger sur la dimension pédagogique et didactique du dossier documentaire et montrer comment utiliser le document en situation avec les élèves. On attend du candidat qu'il soit capable de présenter une utilisation pédagogique de tel ou tel document, dans un cadre d'évaluation ou une situation de cours par exemple. Le professeur doit être en mesure de répondre de manière précise dans la mesure où cela fait partie de ses compétences. Pour cela, il doit préciser la classe, le contexte, la partie du programme en lien avec les objectifs d'apprentissage et indiquer le dispositif pédagogique à mettre en œuvre. **Le candidat doit être en mesure de proposer une description précise de la mise en activité des élèves**, (s'agissant d'une exploitation progressive d'un texte, l'utilisation de questions qui guident les élèves, les accompagnent dans un cheminement logique, leur permet de construire un schéma d'implication), **sur la variété des usages pédagogiques et didactiques d'un document en vue d'exercer une différenciation pédagogique, sur les outils à disposition des élèves pour produire et présenter une production**. Dans la mesure où il s'agit d'un concours interne, le candidat doit pouvoir mettre en évidence ses qualités pédagogiques et didactiques.

#### 4.2.2.5 - Critères d'évaluation

Le jury fonde son évaluation sur les critères suivants :

- ☐ Capacité à analyser le dossier, notamment avec un regard critique.
- ☐ Capacité à problématiser et à construire un plan.
- ☐ Capacité à mobiliser des connaissances scientifiques précises et rigoureuses.
- ☐ Maîtrise des outils de mathématiques et de statistiques appliquées aux sciences économiques et sociales.
- ☐ Qualité de la présentation orale.

Un grand nombre de candidats maîtrise parfaitement les programmes, les attentes des épreuves du baccalauréat ou encore du grand oral quand d'autres (heureusement peu nombreux) font encore appel à des chapitres qui ne sont plus au programme ou ont des difficultés à restituer les attentes et les contraintes de l'épreuve composée et de la dissertation. Une maîtrise totale du programme de SES des classes de seconde, première et terminale (tant au niveau des questionnements et des objectifs d'apprentissage que des savoir-faire quantitatifs et des compétences transversales) est essentielle pour réussir ; de même pour les épreuves de l'examen : le candidat doit savoir par exemple, quelles sont les compétences attendues pour chaque partie de l'épreuve composée. Il convient de rappeler que l'évaluation tout au long des apprentissages, qu'elle soit diagnostique, formative ou de mémorisation permet à l'enseignant de faire un état des lieux des apprentissages et donc à ce titre permet aux élèves de se tester afin de mieux apprendre : le jury accorde une grande importance à cette dimension et à la prise en compte par le candidat de la dimension évaluative de sa fonction.

### 4.2.3 – Les mathématiques à l'épreuve sur dossier

#### 4.2.3.1 – Commentaires globaux sur les prestations des candidats

Le jury rappelle qu'il est important, sur les trois heures de préparation de l'épreuve, de réserver un temps certain aux mathématiques (au minimum 30 minutes). On remarque que certains candidats se présentent à l'épreuve sur dossier sans avoir consacré du temps à la partie mathématiques, partie représentant un tiers non négligeable de l'épreuve. Il est donc vivement conseillé de lire les précédents rapports de jury (pour prendre connaissance des commentaires déjà effectués, pour avoir des exemples de sujets et des éléments bibliographiques en mathématiques et en statistiques) et le programme de mathématiques associé (publié en Annexe 5.2 du rapport). La longueur des énoncés ne préjuge pas de leur niveau de difficulté.

Les connaissances du candidat sur les notions du programme et ses capacités à les exploiter sont évidemment au cœur de l'évaluation de sa prestation. Le jury souhaite qu'au-delà de la bonne application d'une formule, (par exemple celle donnant le taux d'évolution moyen), le candidat puisse en expliquer d'une part le sens si cela lui est demandé et d'autre part les mécanismes permettant d'obtenir une telle formule.

Le jury apprécie une présentation soignée des résultats obtenus et des démarches entreprises, avec une phrase de conclusion. Il est attendu que le candidat fasse preuve de clarté et de rigueur lors de la présentation de ses résultats et des méthodes utilisées et qu'il sache évidemment interpréter les résultats obtenus : en SES, les calculs ne sont jamais demandés pour eux-mêmes mais pour leur signification. Le jury a apprécié que certains candidats ayant fait des erreurs soient capables d'analyser ces dernières et de faire preuve de sens critique à l'égard des résultats obtenus. Il est noté que les présentations faites sur transparents ont facilité l'oral de présentation en mathématiques des candidats qui en ont fait usage.

La majorité des candidats a plutôt bien réussi les questions mathématiques portant sur le dossier (partie A). Néanmoins, le jury rappelle que la maîtrise de la relation entre taux d'évolution et coefficient multiplicateur ainsi que la formule du taux annuel moyen sont des incontournables et déplore que certains candidats ne maîtrisent pas ces notions : des lacunes conséquentes sur la manipulation de pourcentages et le calcul de taux persistent.

Des difficultés demeurent quant à la partie B notamment, liées à un manque de connaissances et de maîtrise, de la part de certains candidats :

- dérivées et primitives des fonctions usuelles,
- intégrales,
- valeur absolue,
- corollaire du théorème des valeurs intermédiaires,
- étude des suites arithmético-géométriques,
- fonction de répartition d'une variable aléatoire,
- optimisation linéaire sous contraintes,
- lecture graphique d'une équation de droite dans un repère du plan.

De surcroît, un certain recul sur l'utilisation et la manipulation de suites numériques est demandé pour l'épreuve de mathématiques.

Par ailleurs, les candidats ont des notions sur certaines lois de probabilité usuelles (binomiale, normale, exponentielle), mais ne connaissent pas suffisamment leurs paramètres (notamment l'espérance et la fonction de densité de la loi exponentielle, la formule générale de  $p(X = k)$  où  $X$  représente une variable aléatoire suivant une loi binomiale de paramètres  $n$  et  $p$  connus). Le jury rappelle donc que l'étude d'une loi de probabilité ne se résume pas seulement aux lois usuelles.



Enfin, le test du khi-deux et l'étude de la diagonalisation de matrices sont des attendus du programme et sont donc évaluable à l'oral.

L'utilisation d'une calculatrice est autorisée. Depuis la session 2024, le candidat ne peut pas utiliser une calculatrice personnelle, même si cette dernière présente le mode examen. À la session 2026, le candidat pourra uniquement utiliser une des calculatrices mises à disposition par le jury, les modèles étant de type TI84 de Texas Instruments ou Casio 35+ de Casio ou Numworks. Si un modèle de calculatrice n'est pas disponible au début de la phase de préparation, le candidat a le choix entre les autres modèles restants de calculatrices pour préparer l'exercice de mathématiques de l'épreuve sur dossier. Les modèles évoluant, les types de calculatrices proposés lors de l'épreuve sont susceptibles de changer d'une session de concours à l'autre ; cependant, quelle que soit la session, **les machines proposées présentent toujours les mêmes fonctionnalités.**

#### 4.2.3.2 - Éléments bibliographiques en mathématiques et statistiques

Les ouvrages indiqués ci-dessous sont avant tout des suggestions, dont la consultation n'a pas de caractère obligatoire. Il est important que chaque candidat accompagne sa formation mathématique au regard de ses connaissances initiales, et ce de façon progressive. L'apport de connaissances trop théoriques n'est pas un attendu de l'exercice de mathématiques et de statistiques appliquées aux sciences économiques et sociales.

##### **Pour une bonne préparation de base :**

- \* Des manuels, au choix, des classes de première et de terminale spécialité mathématiques, mathématiques complémentaires et mathématiques expertes ou de STS.
- \* *Les Maths au CAPES de sciences économiques et sociales* – C. Hardouin (2019), Editions Dunod (collection Je prépare).
- \* *Maths pour économistes* - Volume 1 : les fonctions d'une variable, Editions De Boeck.
- \* *Maths pour économistes* - Volume 2 : les fonctions de plusieurs variables, Editions De Boeck.
- \* *Itinéraires en statistiques et probabilités* - H. Carnec, J.M. Dagoury, R. Seroux, M. Thomas (2011), Editions Ellipses.
- \* *Mathématiques BTS*, Groupements B, C et D, J.D. et B. Astier (2014), Éditions Nathan.

##### **Pour approfondir :**

- \* Des manuels de classes préparatoires économiques et commerciales ECG (pour y trouver la notion d'estimateur) ; par exemple : *Les 400 exercices de maths à faire et à refaire pour réussir les concours d'entrée aux écoles de commerce* ; G. Goulet (2014), Editions Ellipses (avec une vigilance sur cet ouvrage concernant le contenu parfois théorique de certains exercices proposés, par rapport à l'attendu de l'exercice de mathématiques et de statistiques du concours).

##### **Pour les exercices de base (réinvestissant les notions mathématiques) :**

- voir les exercices de mathématiques présents dans les rapports de jury des sessions précédentes.
- Les annales corrigées des épreuves terminales de mathématiques ou du BTS Comptabilité-Gestion par exemple : le site de l'APMEP (association de professeurs de mathématiques de l'enseignement public) met à disposition des corrigés d'épreuve : <https://www.apmep.fr/Annales-examens-Brevet-CAP-BEP-Bac-BTS-et-concours-niveau-Terminale>



## 4.2.4– Exemples de dossiers complets

### 4.2.4.1– Dossier 1

**Document** : Alexandre Bourgeois (INSEE), Jérémie Montornes (Banque de France), « Produire en France plutôt qu'à l'étranger, quelles conséquences ? », *INSEE Analyses*, n°89, octobre 2023.

Le *made in France*, défini comme le contenu en valeur ajoutée française de la demande intérieure finale française, a baissé de 11 points entre 1965 et 2019, passant de 89 % à 78 %. Cette tendance à la baisse du *made in* est commune aux pays européens et reflète la mondialisation croissante des dernières décennies, notamment l'expansion du commerce chinois depuis le début des années 2000. La baisse du *made in* est particulièrement prononcée en France pour les produits manufacturiers, pour lesquels il est passé de 82 % à 38 %.

L'implantation d'une production sur le territoire a des répercussions sur l'ensemble des chaînes de valeur. Ces mécanismes d'entraînement via les fournisseurs accroissent les effets favorables sur l'activité et l'emploi en France de l'installation d'un nouvel établissement, relativement à la création d'une installation similaire à l'étranger. L'effet d'entraînement, défini comme la valeur ajoutée totale du nouvel établissement et de ses fournisseurs rapportée à la valeur ajoutée du nouvel établissement seul, et simulé ici sous l'hypothèse forte que les chaînes de fournisseurs des nouveaux établissements seraient similaires à celles des filières existantes, serait de l'ordre de 2,0 dans l'industrie manufacturière, et de 1,6 dans les services marchands. Dans la mesure où l'intensité en gaz à effet de serre (GES) de la production est aujourd'hui plus faible en France que dans le reste du monde, produire en France plutôt qu'à l'étranger a aussi, à consommations inchangées, un effet potentiellement favorable sur les émissions mondiales de GES. Cela accroît les émissions sur le territoire national mais diminue l'empreinte carbone du pays.

L'intégration au commerce international permet des gains de pouvoir d'achat, de productivité, et d'accès à des produits de meilleure qualité ou plus variés. Cependant, divers motifs conduisent à s'intéresser aux effets des localisations d'activité en France (ou dans une perspective plus large, en Europe) comparativement au reste du monde : les effets économiques, sur l'activité, l'emploi ou encore le solde extérieur, marqué par un déficit persistant en France ; la sécurisation des chaînes d'approvisionnement, dont les fragilités ont été exposées à l'occasion de la crise du Covid-19 (produits pharmaceutiques ou composants électroniques) ou de la guerre en Ukraine (gaz) ; les enjeux de la transition écologique, notamment la réduction des émissions de gaz à effet de serre et de l'**empreinte carbone**, compte tenu des différences de contenu en carbone des productions entre pays. [...]

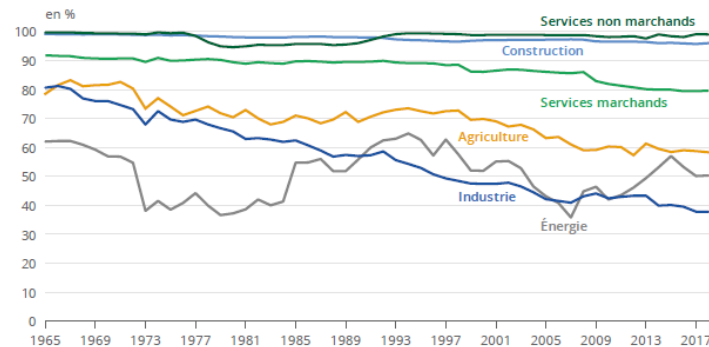
#### Depuis 1965, le *made in France* a diminué tendancielllement de 11 points

En 2019, tous secteurs confondus, 78 % de la **demande intérieure finale** correspond à de la valeur ajoutée française et 22 % à de la valeur ajoutée étrangère. Le ***made in France*** a nettement baissé depuis 1965 ; il s'établissait alors à 89 %. En 2019, les biens consommés en France viennent pour 38 % de France quand il s'agit de biens manufacturés (**figure 1**). Cette part est toutefois plus élevée pour l'énergie (50 %) et les biens agricoles (58 %), et encore plus pour les services marchands (80 %) et la construction (96 %).

La composition de la demande finale par branche explique une large part du niveau et de l'évolution des *made in*. Dans la plupart des pays, le *made in* est proche de 100 % dans la construction et nettement plus élevé dans les services que dans l'industrie manufacturière, l'agriculture ou l'énergie. Dans les services, la demande intérieure est associée à une production résidente notamment dans la restauration, la santé ou l'éducation. En outre, les consommations intermédiaires des services correspondent pour l'essentiel à des productions résidentes. Au contraire, les biens industriels et agricoles peuvent être importés. Lorsque le bien final est produit

sur le territoire, il s'accompagne de consommations intermédiaires avec un contenu importé élevé. Dans la branche énergie, la production est essentiellement intérieure, mais les matières premières sont importées dans les pays qui, comme la France, ne disposent pas de ressources fossiles sur leur territoire. Si la contribution française en matière de raffinage est en première approximation proportionnelle aux volumes, le *made in* de l'énergie fluctue fortement sur la période, en miroir avec les variations des prix des hydrocarbures.

#### ► 1. Part de *made in* France par branche



**Note :** Le *made in* mesure le contenu en valeur ajoutée intérieure de la demande intérieure finale.

**Lecture :** En 2019, le *made in* France dans l'industrie est de 38 %.

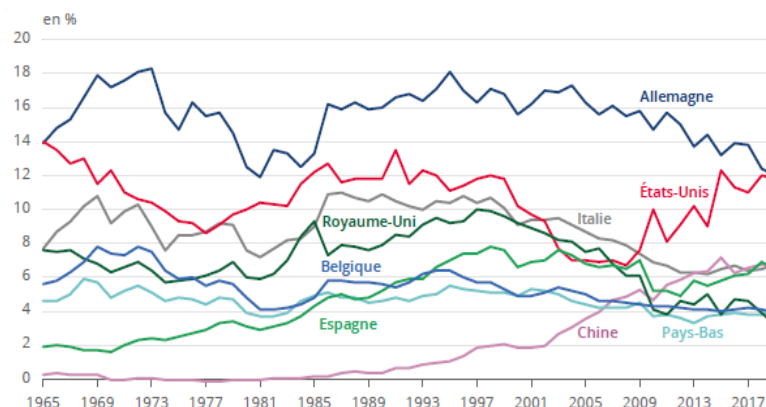
**Champ :** France.

**Sources :** Université de Groningen, bases LR-WIOD et WIOD version 2016 ; Eurostat, TIES Figaro 2022, calculs des auteurs. [...]

### Le *made in* Chine remplace le *made in* Europe dans la consommation française

En miroir de la baisse du *made in* France depuis 1965, la production d'autres pays représente une part de plus en plus élevée dans la consommation française. Entre 2000, juste avant l'adhésion de la Chine à l'Organisation mondiale du commerce, et 2019, la part de la Chine dans les contenus importés de la demande finale française (le *made in* Chine) augmente de 5,0 points (**figure 3**). La part des partenaires européens a tendance à s'éroder avec une baisse particulièrement marquée sur cette même période pour le Royaume-Uni (-5,9 points), l'Allemagne (-3,6 points) et l'Italie (-2,3 points). Le contenu en importations espagnoles se maintient (-0,2 point), alors que celui en importations américaines (+1,7 point) augmente.

#### ► 3. Structure du contenu en importation de la demande intérieure finale en France par pays de provenance



**Lecture :** En 2019, 12 % du contenu importé des produits consommés en France provient d'Allemagne.

**Sources :** Université de Groningen, bases LR-WIOD et WIOD version 2016 ; Eurostat, TIES Figaro 2022, calculs des auteurs.

En 2019, le contenu importé des produits consommés en France provient principalement d'Allemagne (12,0 %), des États-Unis (11,8 %) et, dans une moindre mesure, de Chine (7,3 %), d'Italie (6,7 %) et d'Espagne (6,4 %). Les importations provenant d'Allemagne pour satisfaire la demande intérieure finale française sont assez variées. Certains produits proviennent principalement d'un pays particulier : c'est le cas par exemple des produits informatiques importés surtout de Chine ou des véhicules automobiles importés principalement d'Espagne. Les biens du champ manufacturier sont surtout importés d'Allemagne et de Chine, et les denrées alimentaires d'Allemagne, des Pays-Bas et d'Italie.

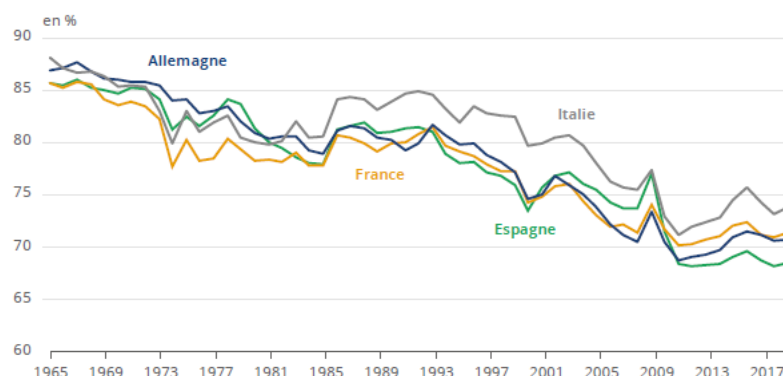
### Près de 30 % des exportations françaises sont composées de produits importés

L'indicateur de *made in France* peut être complété par un indicateur de contenu en valeur ajoutée française dans les exportations, de manière à disposer des utilisations à la fois intérieures et extérieures de la valeur ajoutée produite en France. Il permet également d'avoir une mesure plus précise de la composante effectivement produite en France des exportations françaises, en tenant compte que, pour leur fabrication, celles-ci utilisent en partie des intrants importés. Cet indicateur renseigne également sur le degré d'intégration aux chaînes de valeur mondiales.

Depuis 1965, le contenu en valeur ajoutée intérieure des exportations françaises a diminué de près de 14 points, avec une stabilisation depuis 2011 (**figure 4**). En 2019, les exportations contiennent 71 % de valeur ajoutée intérieure et 29 % de valeur ajoutée étrangère. La part de valeur ajoutée intérieure dans les exportations est la plus élevée pour les matériels de transport et les services aux entreprises.

La baisse du contenu en valeur ajoutée intérieure entre 1965 et 2011 et la stabilisation depuis sont aussi visibles en Allemagne, en Espagne et en Italie, en ligne avec le ralentissement de l'intégration des chaînes de valeur mondiales depuis 2008. L'Italie se distingue par une part plus élevée du contenu en valeur ajoutée intérieure.

#### ► 4. Contenu en valeur ajoutée intérieure des exportations



**Lecture :** En 2019, la valeur ajoutée intérieure représente 71 % des exportations françaises.

**Sources :** Université de Groningen, bases LR-WIOD et WIOD version 2016 ; Eurostat, TIES Figaro 2022, calculs des auteurs.

### L'industrie, plus intégrée aux chaînes de valeurs mondiales, est plus exposée à des ruptures de celles-ci

Le développement des chaînes de valeur s'accompagne, pour la France comme ses partenaires, de risques en matière de maîtrise des sources d'approvisionnement. La vulnérabilité d'une branche de l'économie à cet égard dépend de plusieurs facteurs. Premièrement, si les importations représentent une part importante des consommations intermédiaires, sa production est fortement exposée aux chocs externes. Deuxièmement, si les importations sont concentrées sur un petit nombre de pays et de branches de provenance, la branche peut avoir des difficultés à s'adapter à des problèmes affectant l'un de ces pays. Cette difficulté est aggravée si les autres

pays du monde importent des mêmes pays. En effet, une faible diversification de l'origine géographique des importations peut refléter une offre mondiale qui est concentrée dans quelques pays-clés, provoquant un goulet d'étranglement en cas de chocs [Berthou *et al.*, 2020].

Dans ce contexte, plusieurs études récentes ont analysé les vulnérabilités de l'économie française en croisant les critères de concentration des fournisseurs, d'origine géographique et de substituabilité des biens sur les données détaillées des Douanes [Bonneau, Nakaa, 2020 ; Jaravel, Méjean, 2021]. Au total, elles identifient respectivement 121 et 644 produits importés vulnérables à des perturbations sur les approvisionnements, selon le niveau d'agrégation des données considéré. Ces produits vulnérables sont concentrés sur la Chine ou les États-Unis et sur les secteurs de la chimie, l'agro-alimentaire ou la métallurgie. Les études menées au niveau européen ont des conclusions proches en identifiant plusieurs secteurs-clés tels que les métaux rares, les semi-conducteurs et les produits pharmaceutiques [Arjona *et al.*, 2023 ; Vicard, Wibaux, 2023]. Ces études soulignent la nécessité de diversifier les sources d'approvisionnement et d'investir dans la recherche-développement. [...]

### **Un potentiel de réduction du déficit commercial et d'entraînement plus grand dans l'industrie**

Une hausse de la production d'une branche entraîne le reste de l'économie via les achats de cette branche. Cet effet multiplicateur est particulièrement élevé quand les consommations intermédiaires représentent une part importante de la production de la branche et quand elles sont produites en France. En effet, une large part des recettes du supplément d'activité tire alors l'activité des fournisseurs locaux, qui eux-mêmes font appel à d'autres fournisseurs, et ainsi de suite. Pour mesurer cet effet multiplicateur, l'indicateur de « lien amont » (*backward linkage*) renseigne la hausse de production dans toute l'économie nationale nécessaire pour satisfaire 1 euro de demande finale supplémentaire dans un produit donné. L'effet d'entraînement passe par l'achat des consommations intermédiaires mobilisées directement et indirectement, par la branche en question mais aussi par les branches qui fournissent ces consommations intermédiaires pour les produire, et ainsi de suite [...].

En 2019 dans l'industrie agro-alimentaire, la production française est de 164 milliards d'euros (Md€), les consommations intermédiaires de 117 Md€, constituées à 97 Md€ de production intérieure et de 20 Md€ d'importations. Les principales consommations intermédiaires intérieures sont les produits agricoles (33 Md€) suivis de l'industrie agro-alimentaire (18 Md€) et du commerce de gros (10 Md€). Cette dernière branche utilise comme intrants principalement des services juridiques, des transports et des activités immobilières. Ainsi, l'industrie agro-alimentaire se caractérise par une part élevée de consommations intermédiaires intérieures dans la production, ce qui se traduit par un effet multiplicateur élevé. Cet effet multiplicateur est élevé dans plusieurs autres branches industrielles : les branches automobiles et autres matériels de transport, celles de la fabrication de produits chimiques, de la métallurgie ou encore de la fabrication de machines et équipements. Or, ces branches sont aussi souvent celles dans lesquelles les importations françaises sont les plus élevées. [...]

### **Plus d'activité et d'emploi induits par une localisation d'activité dans l'industrie manufacturière**

L'attractivité d'une économie se mesure par sa capacité à attirer des investissements directs étrangers contribuant à l'activité et à l'emploi. Elle s'incarne parfois dans l'espace médiatique par l'implantation sur le territoire national d'usines géantes (*giga-factories*). Localiser l'investissement sur le territoire national induit des effets directs sur l'emploi et la valeur ajoutée, ou encore sur les émissions de carbone engendrées, mais aussi des effets indirects qui passent par la réorganisation des chaînes de valeur locales et internationales. A contrario, lorsque l'investissement est localisé à l'étranger, ce qui entraîne des importations de produits (finis ou intrants intermédiaires pour les entreprises françaises), les conséquences sur l'activité et les émissions de gaz à effet de serre sont très différentes. Des simulations permettent de

comparer les conséquences économiques et environnementales de ces deux situations, selon qu'un établissement s'installe en France ou à l'étranger.

L'exercice est réalisé à demande finale identique dans les deux situations pour tous les produits, en France comme à l'étranger, à structure productive et prix des facteurs de production inchangés [...]. Les simulations ne visent pas à identifier les conditions permettant d'obtenir qu'une activité s'installe en France, mais à mesurer des ordres de grandeur en mettant en évidence les écarts entre secteurs, notamment dans l'industrie manufacturière où se concentrent les enjeux de vulnérabilité et dont les choix d'implantation entre pays sont plus guidés par des logiques d'attractivité que dans la plupart des services.

Ainsi, si un établissement manufacturier produisant 1 Md€ de valeur ajoutée s'installait en France plutôt qu'à l'étranger, la valeur ajoutée augmenterait en France de 2,0 Md€ en tout, avec un entraînement des chaînes de fournisseurs de cet établissement à hauteur de 1,0 Md€. Le multiplicateur de valeur ajoutée, c'est-à-dire la hausse de valeur ajoutée totale rapportée à la hausse de valeur ajoutée de l'établissement supplémentaire, est donc égal à 2,0 dans l'industrie manufacturière (**figure 7a**). Au sein de l'industrie manufacturière, ce multiplicateur de valeur ajoutée est particulièrement élevé quand l'activité de l'établissement se situe dans l'industrie agro-alimentaire et l'industrie automobile (2,6), ainsi que dans l'industrie du bois et du papier (2,2). L'effet d'entraînement sur le reste de l'économie est plus faible avec un établissement dans la construction (multiplicateur de valeur ajoutée égal à 1,9), l'agriculture (1,7) et les services marchands (1,6).

Le montant de la production nécessaire à un établissement pour créer 1 Md€ de valeur ajoutée est plus ou moins élevé selon l'importance des consommations intermédiaires dans le processus de production : dans l'industrie automobile par exemple, un établissement doit assurer une production de 4,9 Md€ pour dégager une valeur ajoutée de 1 Md€, car les intrants y représentent une part particulièrement élevée de la production. Dans la branche cokéfaction-raffinage, caractérisée par une part des consommations intermédiaires dans la production très élevée, la production nécessaire est encore plus élevée. Dans les services marchands, qui mobilisent relativement peu d'intrants, la production de l'établissement pour 1 Md€ de valeur ajoutée est de 1,8 Md€.

Cette production a des effets d'entraînement : les achats d'intrants de l'établissement initial génèrent une production supplémentaire pour ces fournisseurs, cette production mobilise elle-même des consommations intermédiaires, et ainsi de suite. Toute la chaîne de fournisseurs, français et étrangers, fait face à une demande supplémentaire, et ils augmentent donc leur production en conséquence. Et plus l'établissement initial fait appel à des intrants, plus la production augmente dans toute cette chaîne de fournisseurs. Si un établissement s'installe à l'étranger plutôt qu'en France, ces effets d'entraînement existent également, mais on peut s'attendre à ce qu'ils soient de moindre ampleur en France. L'effet total sur la production cumule à la fois les effets directs et ces effets d'entraînement.

Comparer les cas d'une installation en France plutôt qu'à l'étranger nécessite de mesurer les effets d'entraînement d'une installation en France, nets de ceux d'une installation à l'étranger. Selon la branche dans laquelle se situe le nouvel établissement, la production augmente au total de 8,5 Md€ (industrie automobile), de 7,0 Md€ (industrie agro-alimentaire), ou de 2,9 Md€ (services marchands). Du fait de consommations intermédiaires, directes et indirectes, provenant plus de France dans l'industrie agro-alimentaire que dans l'industrie automobile, le *made in France* y augmenterait nettement plus.

Une augmentation de l'activité en France plutôt qu'à l'étranger aurait également un effet positif sur le solde extérieur français : la hausse de la production d'une branche de l'économie en France d'un côté serait en partie exportée, et d'un autre côté permettrait de réduire les importations de biens produits à l'étranger. L'effet sur l'emploi en France dépend non seulement des effets d'entraînement, mais aussi de l'intensité en emploi des branches dont l'activité est



affectée. La localisation en France plutôt qu'à l'étranger d'activité manufacturière générant directement 1 Md€ de valeur ajoutée créerait 24 400 emplois en tout (**figure 7b**). Au sein des branches manufacturières, une localisation d'activité en France dans l'industrie agro-alimentaire, l'industrie du bois, l'automobile et le textile-habillement augmenterait le plus l'emploi. Les créations d'emplois hors de l'établissement initial y seraient particulièrement marquées dans l'industrie agro-alimentaire et l'automobile, si on rapporte le total de créations d'emplois rapporté à l'emploi dans l'établissement initial, ces multiplicateurs d'emplois seraient très élevés (de 2,9 et 3,8).

Dans le scénario d'une localisation de l'activité en France plutôt qu'à l'étranger, la demande adressée aux produits français dans les différents pays du monde augmente au détriment des produits similaires étrangers. Ces évolutions ont donc des répercussions sur tout le réseau de production mondial : la production supplémentaire en France fait appel à des intrants supplémentaires, en France principalement mais aussi à l'étranger. Selon le positionnement des pays dans les chaînes de valeur, ces différents mécanismes sont plus ou moins forts. En moyenne, pour une localisation d'activité de 1 Md€ dans les branches manufacturières en France plutôt que chez nos partenaires commerciaux, la valeur ajoutée baisserait dans la plupart des pays (de 275 millions d'euros (M€) en Allemagne, de 130 M€ en Italie et 100 M€ en Espagne).

### **Localiser l'activité en France fait baisser les émissions mondiales de CO<sub>2</sub>**

La France se caractérise par un mix énergétique et une production moins carbonée que ses principaux partenaires économiques [Bourgeois *et al.*, 2022].

Par conséquent, si un établissement s'installe en France plutôt qu'à l'étranger, une plus grande part du PIB mondial est alors produite en France et les émissions mondiales de gaz à effet de serre (GES) sont plus faibles. Cette baisse des émissions mondiales de GES, qui est visible quelle que soit la branche d'activité de l'économie, est évaluée à 740 ktCO<sub>2</sub> pour un nouvel établissement manufacturier générant 1 Md€ de valeur ajoutée (**figure 7c**).

Cette baisse est d'autant plus prononcée que l'activité augmente en France dans des branches où l'intensité en émissions de GES est nettement inférieure en France à ce qu'elle est dans le reste du monde. Ainsi les branches équipements électriques et produits chimiques sont toutes les deux très carbonées dans le reste du monde : l'installation de ces activités en France plutôt qu'à l'étranger permet d'y éviter 1 290 et 1 800 ktCO<sub>2</sub> respectivement. Mais la production d'équipements électriques est très largement moins carbonée en France qu'à l'étranger, si bien que les émissions carbone augmentent de seulement 170 ktCO<sub>2</sub> en France pour un établissement dans cette branche, c'est-à-dire 13 % de la baisse des émissions observée à l'étranger. C'est moins vrai pour la branche produits chimiques, pour laquelle l'augmentation sur le territoire national est de 980 ktCO<sub>2</sub>, soit 54 % de la baisse à l'étranger.

Selon les émissions engendrées par l'installation d'un nouvel établissement en France et selon que la chaîne de ses fournisseurs fasse intervenir des branches plus ou moins carbonées, le multiplicateur d'émissions sera plus ou moins élevé. Avec un établissement dans les branches manufacturières, les émissions françaises de GES augmenteraient ainsi en tout de 1,5 fois plus que celles engendrées par cet établissement, contre 1,8 fois plus dans les services marchands et 3,4 fois plus dans la construction. Cependant, si le nouvel établissement utilise des technologies moins carbonées qu'un établissement moyen produisant actuellement dans la même branche, les émissions augmenteraient moins. La hausse des émissions serait alors d'autant plus atténuée pour un établissement à l'étranger, car la production y est plus carbonée. Cela concerne surtout a priori les émissions ayant trait à cet établissement, car la décarbonation de toute la chaîne de fournisseurs déjà installés peut prendre du temps. [...]

## ► 7. Effets de l'implantation d'activité en France plutôt qu'à l'étranger, en 2019

### a. Effets sur la valeur ajoutée, la production et le *made in*

Secteur d'activité	Part du secteur dans la valeur ajoutée marchande (en %)	Effet sur la valeur ajoutée	Effet total sur la production	Effets directs sur la production	Effets indirects sur la production	Multiplicateur de production (sans unité)	Effets sur le <i>made in</i> (en point de %)
Agriculture, sylviculture et pêche	2,4	1,7	3,9	2,2	1,7	1,8	0,055
Branches manufacturières, dont :	14,3	2,0	5,5	3,2	2,3	1,7	0,038
Fabrication de denrées alimentaires, de boissons et de produits à base de tabac	2,7	2,6	7,0	3,5	3,5	2,0	0,083
Cokéfaction et raffinage	0,1	3,3	19,1	14,1	5,1	1,4	0,084
Fabrication d'équipements électriques, électroniques, informatiques ; fabrication de machines, dont :	1,9	1,7	4,3	2,7	1,6	1,6	0,013
Produits informatiques, électroniques et optiques	0,8	1,5	3,1	2,1	1,0	1,5	0,008
Équipements électriques	0,4	1,8	4,6	2,9	1,7	1,6	0,015
Machines et équipements	0,7	2,0	5,4	3,2	2,2	1,7	0,017
Fabrication de matériels de transport, dont :	2,1	2,2	6,9	4,2	2,6	1,6	0,020
Véhicules automobiles, remorques et semi-remorques	0,8	2,6	8,5	4,9	3,6	1,7	0,036
Autres matériels de transport	1,3	1,9	5,8	3,8	2,1	1,5	0,008
Fabrication d'autres produits industriels, dont :	7,5	1,8	4,6	2,8	1,9	1,7	0,039
Textile, habillement, cuir et produits connexes	0,3	1,9	4,9	3,0	1,9	1,6	0,030
Travail du bois, industries du papier et imprimerie	0,7	2,2	5,8	3,2	2,7	1,8	0,063
Produits chimiques	1,3	1,8	4,7	2,9	1,8	1,6	0,016
Produits pharmaceutiques de base et préparations pharmaceutiques	0,8	1,5	3,1	2,1	1,0	1,5	0,011
Fabrication de produits métalliques, à l'exception des machines et équipements	1,2	1,8	4,4	2,6	1,7	1,7	0,044
Autres industries manufacturières ; réparation et installation de machines et d'équipements	1,8	1,7	3,9	2,4	1,5	1,6	0,040
Électricité/gaz, gestion eaux usées	3,3	2,1	5,9	3,0	2,9	2,0	0,075
Construction	7,2	1,9	4,5	2,5	2,0	1,8	0,083
Services marchands	72,9	1,6	2,9	1,8	1,1	1,6	0,051
Commerce de gros et de détail	13,0	1,7	3,4	2,0	1,4	1,7	0,057
Information et communication	6,9	1,6	3,0	1,9	1,2	1,6	0,054
Activités scientifiques et techniques ; services administratifs et de soutien	17,9	1,7	3,2	1,9	1,3	1,7	0,049
Ensemble de l'économie marchande	100,0	1,6	3,1	1,9	1,2	1,6	0,045

**Note :** Chaque ligne renseigne l'effet de l'implantation en France plutôt qu'à l'étranger d'activité dans la branche concernée correspondant à 1 Md€ de valeur ajoutée. Compte tenu des arrondis, les décompositions peuvent légèrement différer de leur agrégation. L'effet sur la valeur ajoutée peut se lire aussi comme un multiplicateur de valeur ajoutée et correspond comptablement à l'effet sur le solde extérieur.

**Lecture :** L'implantation en France plutôt qu'à l'étranger d'un établissement dans la branche automobile générant 1 Md€ de valeur ajoutée induirait 2,6 Md€ de valeur ajoutée en tout dans l'économie française. La production automobile augmenterait de 8,5 Md€, dont 4,9 Md€ dans le nouvel établissement et 3,6 Md€ dans le reste de l'économie, soit un multiplicateur de production de 1,7. Le *made in* France augmenterait de 0,036 point de pourcentage.

**Champ :**

France.

**Source :** Eurostat, TIES Figaro 2022, calculs des auteurs.



## b. Effets sur l'emploi

Secteur d'activité	Part du secteur dans la valeur ajoutée marchande (en %)	Effet total sur l'emploi	Effets directs sur l'emploi	Effets indirects sur l'emploi	Dont effets indirects sur la même branche	Dont effets indirects sur d'autres branches	Multiplicateur d'emploi (sans unité)
Agriculture, sylviculture et pêche	2,4	34,0	23,4	10,6	4,8	5,9	1,5
Branches manufacturières, dont :	14,3	24,4	10,5	13,9	0,9	13,0	2,3
Fabrication de denrées alimentaires, de boissons et de produits à base de tabac	2,7	37,4	12,8	24,6	1,8	22,8	2,9
Cokéfaction et raffinage	0,1	31,0	5,0	26,0	0,1	26,0	6,2
Fabrication d'équipements électriques, électroniques, informatiques ; fabrication de machines, dont :	1,9	19,4	9,5	9,8	0,1	9,7	2,0
Produits informatiques, électroniques et optiques	0,8	12,6	6,5	6,1	0,0	6,0	1,9
Équipements électriques	0,4	21,7	11,1	10,6	0,1	10,4	2,0
Machines et équipements	0,7	25,4	11,9	13,5	0,2	13,3	2,1
Fabrication de matériels de transport, dont :	2,1	20,9	5,6	15,3	0,3	15,0	3,8
Véhicules automobiles, remorques et semi-remorques	0,8	29,5	7,7	21,8	0,3	21,5	3,8
Autres matériels de transport	1,3	15,3	4,2	11,2	0,3	10,8	3,7
Fabrication d'autres produits industriels, dont :	7,5	21,8	11,3	10,5	1,0	9,5	1,9
Textile, habillement, cuir et produits connexes	0,3	29,7	17,3	12,4	1,5	10,9	1,7
Travail du bois, industries du papier et imprimerie	0,7	30,1	15,5	14,6	1,3	13,3	1,9
Produits chimiques	1,3	14,5	5,5	9,0	0,3	8,7	2,6
Produits pharmaceutiques de base et préparations pharmaceutiques	0,8	9,8	3,8	6,0	0,0	6,0	2,6
Fabrication de produits métalliques, à l'exception des machines et équipements	1,2	25,6	15,1	10,5	2,1	8,4	1,7
Autres industries manufacturières ; réparation et installation de machines et d'équipements	1,8	21,0	12,3	8,7	1,2	7,6	1,7
Électricité/gaz, gestion eaux usées	3,3	14,5	4,5	10,0	2,0	8,0	3,2
Construction	7,2	27,0	14,4	12,6	2,9	9,6	1,9
Services marchands, dont :	72,9	18,2	11,7	6,5	0,9	5,5	1,6
Commerce de gros et de détail	13,0	25,0	17,0	8,0	0,5	7,6	1,5
Information et communication	6,9	13,9	7,7	6,3	0,8	5,4	1,8
Activités scientifiques et techniques ; services administratifs et de soutien	17,9	21,7	14,1	7,6	1,8	5,8	1,5
Ensemble de l'économie marchande	100,0	20,2	13,3	6,9	1,0	5,9	1,5

**Note du jury :** voir figure 7a

**Lecture :** L'implantation en France plutôt qu'à l'étranger d'un établissement dans la branche automobile correspondant à 1 Md€ de valeur ajoutée créerait 29 500 emplois en personnes physiques, dont 7 700 dans le nouvel établissement et 21 800 dans le reste de l'économie, soit un multiplicateur d'emploi de 3,8.

**Champ :** France.

**Source :** Eurostat, TIES Figaro 2022, calculs des auteurs.

### c. Effets sur les émissions de CO<sub>2</sub>

Secteur d'activité	Part du secteur dans la valeur ajoutée marchande (en %)	Effets sur les émissions dans le monde	Effets sur les émissions en France	Effets directs sur les émissions en France	Effets indirects sur les émissions en France	Effets sur les émissions dans les autres pays	Effets sur l'empreinte carbone de la France	Multiplicateur d'émissions en France (sans unité)
				(en ktCO <sub>2</sub> )				
Agriculture, sylviculture et pêche	2,4	-560	480	340	140	-1 040	-350	1,4
Branches manufacturières, dont :	14,3	-740	530	350	180	-1 270	-290	1,5
Fabrication de denrées alimentaires, de boissons et de produits à base de tabac	2,7	-500	470	180	290	-970	-340	2,6
Cokéfaction et raffinage	0,1	-850	5 460	5 320	140	-6 310	-590	1,0
Fabrication d'équipements électriques, électroniques, informatiques ; fabrication de machines, dont :	1,9	-720	150	30	120	-870	-100	4,5
Produits informatiques, électroniques et optiques	0,8	-480	80	10	70	-570	-50	5,5
Équipements électriques	0,4	-1 120	170	40	130	-1 290	-200	3,9
Machines et équipements	0,7	-750	210	50	170	-960	-100	4,5
Fabrication de matériels de transport, dont :	2,1	-660	180	30	150	-850	-90	6,0
Véhicules automobiles, remorques et semi-remorques	0,8	-570	330	60	270	-900	-170	5,5
Autres matériels de transport	1,3	-720	90	10	80	-810	-30	7,3
Fabrication d'autres produits industriels, dont :	7,5	-850	650	480	170	-1 500	-370	1,4
Textile, habillement, cuir et produits connexes	0,3	-770	230	130	100	-1 000	-280	1,8
Travail du bois, industries du papier et imprimerie	0,7	-530	450	250	200	-980	-300	1,8
Produits chimiques	1,3	-820	980	820	160	-1 800	-120	1,2
Produits pharmaceutiques de base et préparations pharmaceutiques	0,8	-80	130	50	80	-210	-10	2,5
Fabrication de produits métalliques, à l'exception des machines et équipements	1,2	-760	200	50	160	-970	-390	4,2
Autres industries manufacturières ; réparation et installation de machines et d'équipements	1,8	-430	120	20	90	-550	-240	5,0
Électricité/gaz, gestion eaux usées	3,3	-4 840	1 060	780	280	-5 900	-3 880	1,4
Construction	7,2	-450	240	70	170	-690	-440	3,4
Services marchands, dont :	72,9	-200	100	60	50	-300	-140	1,8
Commerce de gros et de détail	13,0	-120	110	40	60	-230	-80	2,4
Information et communication	6,9	-70	60	10	50	-130	-50	5,7
Activités scientifiques et techniques ; services administratifs et de soutien	17,9	-100	70	30	40	-170	-80	2,4
Ensemble de l'économie marchande	100,0	-350	180	110	70	-520	-230	1,6

**Note du jury :** voir figure 7a

**Lecture :** L'implantation en France plutôt qu'à l'étranger d'activité dans la branche automobile correspondant à 1 Md€ de valeur ajoutée augmenterait les émissions de CO<sub>2</sub> de 330 ktCO<sub>2</sub> en France mais éviterait 900 ktCO<sub>2</sub> dans les autres pays, soit un effet net sur les émissions mondiales de CO<sub>2</sub> de -570 ktCO<sub>2</sub>. Dans ce scénario l'empreinte CO<sub>2</sub> de la France se réduirait de 170 ktCO<sub>2</sub>.

**Champ :** France.

**Source :** Eurostat, TIES Figaro 2022, Emissions de CO<sub>2</sub> Figaro 2022, calculs des auteurs.

**Document :** Milan Bouchet-Valat et Sébastien Grobon, « Homogames un jour, homogames toujours? Rencontre pendant les études et proximité de diplôme et de carrière au sein des couples en France », dans *Population*, 2019/1 (Vol.74), pages 131 à 154, INED Edition.

La massification scolaire et l'allongement des études en France depuis les années 1960 ont fortement affecté la mise en couple. Ces transformations expliquent, pour partie, le recul de l'âge à la première union (Galland, 1995 ; Prioux, 2003) et le développement des cohabitations hors mariage (Villeneuve-Gokalp, 1990). La littérature sur le choix du conjoint a porté une grande attention à ces évolutions, en étudiant, notamment, leurs effets sur l'homogamie d'éducation, soit la tendance à choisir un conjoint d'un niveau de diplôme proche ou identique au sien.

Partant du constat d'une augmentation de l'homogamie d'éducation aux États-Unis (Mare, 1991 ; Schwartz et Mare, 2005), certains auteurs (Blossfeld et Timm, 2003) ont vu dans l'allongement des études le premier facteur d'une série causale entraînant *in fine* un accroissement des inégalités entre ménages, susceptible de se transmettre d'une génération à l'autre. Selon cette théorie des « systèmes éducatifs comme marchés conjugaux », la massification scolaire renforce l'homogénéité des réseaux sociaux aux âges typiques de mise en couple et, ainsi, augmente la probabilité de rencontrer un conjoint du même niveau d'études que soi. Comme le diplôme fait partie des déterminants principaux du statut professionnel futur des individus, et donc de leurs revenus, une polarisation des ressources économiques, opposant couples favorisés et couples défavorisés, serait inévitable.

Ce raisonnement, en apparence implacable, souffre pourtant de deux faiblesses majeures. Tout d'abord, cette théorie se fonde sur une extrapolation réalisée principalement à partir de travaux portant sur les États-Unis. Mais, en Europe, l'homogamie d'éducation a, au contraire, nettement diminué depuis quelques décennies dans plusieurs pays, en particulier en France (voir Bouchet-Valat (2014) pour une revue de littérature). La seconde limite tient à l'effet, supposé mécanique, de l'homogamie d'éducation sur le renforcement des inégalités de revenus entre ménages. Or il est désormais établi que ces deux phénomènes n'entretiennent qu'un lien relativement lâche (Worner, 2006 ; Breen et Salazar, 2010, 2011 ; Breen et Andersen, 2012 ; Eika *et al.*, 2014 ; Frémeaux et Lefranc, 2015 ; Courtioux et Lignon, 2015), ce qui pourrait tenir au fait que l'homogamie de diplôme ne garantirait pas qu'au bout de quelques années les conjoints occupent des positions professionnelles plus proches que la moyenne.

Cet article s'intéresse au lien entre l'allongement des études et les inégalités de revenus en analysant, d'une part, le contexte de rencontre des conjoints au fil des générations et son interaction avec l'homogamie de diplôme et, d'autre part, les différences de carrière professionnelle au sein des couples. Premièrement, dans quelle mesure la massification scolaire s'est-elle traduite par un développement des mises en couple durant les études et, en particulier, de celles qui résultent d'une rencontre dans le cadre scolaire ou étudiant ? Deuxièmement, les couples formés dans ce contexte se révèlent-ils plus homogames que les autres, qu'il s'agisse du diplôme ou de l'origine sociale ? Troisièmement, l'homogamie au début de la relation présente-t-elle des effets durables sur les positions professionnelles des conjoints, en dépit des inégalités dans le déroulement des carrières des femmes et des hommes ?

L'enquête Étude des parcours individuels et conjugaux (Épic, Ined-Insee, 2013-2014) offre une occasion inédite d'appréhender ces questions pour le cas français, grâce, à la fois, à des questions détaillées sur les lieux de rencontre et à une approche biographique, permettant une étude longitudinale des carrières professionnelles des conjoints.

## I. Revue de littérature

### 1. Rencontres pendant les études et évolution des lieux de rencontre

La littérature sociologique sur la formation des couples a mis en évidence une évolution des circonstances de la rencontre du conjoint au fil des cohortes de premières unions. En France, Michel Bozon et François Héran (1987) ont relevé une diversification des lieux de rencontre et un net recul des rencontres dans le voisinage, entre le début du XX<sup>e</sup> siècle et les années 1980.

Le bal (ou la fête publique) a connu son apogée dans les années 1960, avant de décliner au profit des boîtes de nuit, qui ont culminé dans les années 1980, et des fêtes entre amis. L'augmentation marquée des rencontres dans le cadre des études constitue l'évolution la plus notable depuis les années 1960 : à cette époque, 8 % des hommes et 5 % des femmes trouvaient ainsi leur premier conjoint, contre respectivement 18 % et 15 % dans les années 1990 (Bozon et Rault, 2012). Cependant, ce cadre est loin d'être majoritaire, même si nous ne pouvons exclure que des rencontres survenues dans d'autres situations, telles que les soirées entre amis, soient en fait liées à la sociabilité étudiante. Par ailleurs, les rencontres dans des lieux ouverts, c'est-à-dire, suivant la typologie de Michel Bozon et François Héran (1988), des lieux n'imposant aucune sélection à l'entrée, que ce soit dans un contexte de danse (bal, fête publique, boîte de nuit) ou dans un autre cadre (voisinage, lieu public, annonce), demeurent fréquentes, même si elles sont en baisse (leur part est passée de 55 % pour les cohortes de mise en couple 1960-1968 à 34 % pour les cohortes 1991-1998, selon Michel Bozon et Wilfried Rault). Des tendances similaires ont été relevées en Grande-Bretagne (Lampard, 2007).

### 2. La rencontre dans le cadre des études a-t-elle une influence sur l'homogamie ?

Il peut sembler inévitable que les couples formés dans le cadre des études soient homogames en matière de diplôme, tant les lieux réservés que constituent les établissements scolaires ou universitaires sélectionnent, par définition, leur public sur ce critère. Il est pourtant moins évident qu'il n'y paraît que les conjoints qui se sont rencontrés sur les bancs de l'école ou de l'université obtiennent nécessairement les mêmes diplômes : leurs études peuvent, par exemple, se prolonger ou s'interrompre prématurément. En particulier, pour les générations les plus anciennes, les rôles d'étudiante et d'épouse pouvaient sembler incompatibles au vu des normes sociales dominantes (Singly, 1987). De surcroît, bien que le lien entre la rencontre pendant les études et l'homogamie de diplôme figure en bonne place dans l'influente théorie des systèmes éducatifs comme marchés conjugaux (Blossfeld et Timm, 2003), la littérature à ce sujet est assez peu développée.

Concernant la France, Michel Bozon et François Héran (1988) ont observé que les femmes diplômées de l'enseignement supérieur qui ont rencontré leur conjoint à l'université se sont un peu plus souvent mises en couple avec un fils de cadre que les autres (38 % contre 31 %), et plus souvent encore avec un futur cadre (dans 60 % des cas, contre 43 % pour les autres modes de rencontre). Les rencontres liées aux études semblent donc renforcer l'homogamie. À l'inverse, les rencontres survenues dans des lieux atypiques<sup>4</sup> pour un groupe social sont elles-mêmes atypiques, et donc peu homogames. Les enfants de cadre qui ont rencontré leur conjoint dans un lieu ouvert ont choisi deux fois moins souvent des enfants de cadre que les autres ; inversement, les enfants d'ouvrier qui ont rencontré leur conjoint dans un lieu fermé ont choisi des enfants de cadre deux fois plus souvent que les autres pour les filles, et trois fois plus souvent pour les garçons.

Plus récemment, Marie Bergström (2016) a montré à partir des données de l'enquête Épic que les couples qui se sont rencontrés sur Internet sont moins homogames en matière d'éducation que ceux qui se sont rencontrés dans le cadre des études ou du travail, à caractéristiques de l'union contrôlées<sup>5</sup>. En revanche, ils ne se différencient pas du point de vue de l'homogamie en matière de

<sup>4</sup> Au sens où les membres de ce groupe social y rencontrent peu fréquemment leur conjoint (terme utilisé par Bozon et Héran).

<sup>5</sup> Précisément : âge en début de relation, année de début de relation, rang de la relation et catégorie socioprofessionnelle du répondant.

profession et d'origine sociale. Quelques études sont disponibles pour d'autres pays que la France. L'une d'elles, portant sur les États-Unis, a relevé que les couples (mariés ou non, cohabitants ou non) qui se sont rencontrés à l'école ou à l'université sont un peu plus homogames en matière d'éducation que les autres (Laumann *et al.* 1994). [...]

### 3. Les carrières des conjoints, toujours plus favorables pour les hommes ?

L'homogamie de diplôme ne suffit pas à elle seule à déterminer la proximité ou la distance entre les professions des conjoints tout au long d'une relation, car ils peuvent suivre des parcours assez différents, même s'ils ont obtenu le même diplôme. Ces divergences tiennent, notamment, au fonctionnement genré du marché du travail et à l'investissement différencié des femmes et des hommes dans leur carrière.

D'une part, les femmes tirent un moins bon rendement professionnel de leur diplôme que les hommes (Mainguené et Martinelli, 2010). D'autre part, elles ont plus fréquemment tendance à travailler à temps partiel ou à interrompre leur activité professionnelle, en particulier après la naissance d'un enfant (Coupié et Épiphané, 2007 ; Meurs *et al.*, 2010). Ainsi, même à caractéristiques du premier emploi contrôlées, les écarts de rémunération entre hommes et femmes s'accroissent en cours de carrière (Le Minez et Roux, 2001, 2002 ; Dupray et Moullet, 2005).

Ces phénomènes se traduisent au sein du couple par de meilleures carrières pour les hommes que pour leurs conjointes, c'est-à-dire par une tendance à l'hypergamie féminine en matière de statut professionnel ou de salaire (Guichard-Claudic *et al.*, 2009 ; Bouchet-Valat, 2017), qui contraste avec la supériorité des diplômes des femmes (Bouchet-Valat, 2015). Cette tendance ne s'inverse que lorsque le niveau d'éducation de la femme est nettement supérieur à celui de son conjoint ou que la carrière de ce dernier connaît des difficultés (Testenoire, 2008 ; Guichard-Claudic *et al.*, 2009). La persistance de représentations qui assignent les femmes à la sphère privée et les hommes à la sphère professionnelle participe à la perpétuation de ces normes de comportement genrées, malgré un recul global de l'idée selon laquelle les femmes seraient naturellement moins compétentes professionnellement (Burricand et Grobon, 2015). La prise en compte de ces inégalités au sein du couple est essentielle pour appréhender les carrières respectives des conjoints et mesurer l'évolution des différences de statut professionnel (hétérogamie professionnelle) au fil de la vie en couple. Dans la mesure où les positions professionnelles, et donc les revenus, des femmes sont en moyenne inférieurs à ceux de leurs conjoints, même à diplôme égal, l'homogamie de diplôme pourrait avoir un effet moins fort qu'escompté sur les inégalités entre couples.

## II. Données et méthodes

Cet article s'appuie sur les données de l'enquête Étude des parcours individuels et conjugaux (Épic), réalisée par l'Ined et l'Insee en 2013-2014 en France métropolitaine. Un échantillon représentatif d'individus âgés de 26 à 65 ans a été interrogé sur chacune de ses « relations de couple ou relations amoureuses importantes », en cours ou passées<sup>6</sup>. Au total, 14 699 relations ont été décrites par les 7 825 personnes qui ont répondu à l'enquête. [...]

---

<sup>6</sup> Voir la présentation de l'enquête Épic publiée dans ce même volume de *Population* pour plus de précisions sur cette source (Rault et Régnier-Loilier, 2019).



## 1. Définition des variables

Les relations étudiées dans l'enquête Épic, comme dans l'ensemble de l'article, correspondent aux « relations de couple ou relations amoureuses importantes ».

Cette formulation permet d'inclure une diversité d'unions, sans que l'enquête n'impose une définition restrictive du couple. Elle est susceptible d'être interprétée de manière variable selon les répondants. On peut penser que les plus jeunes accorderont plus d'importance à leurs premières relations, même éphémères, que les plus âgés. Cela peut nous amener à surestimer l'augmentation de la proportion de premières relations formées dans le cadre des études (sous-estimation dans les cohortes anciennes et surestimation dans les plus récentes). Nous considérons indifféremment les relations hétérosexuelles cohabitantes et non cohabitantes, qu'elles aient ou non un statut légal. Dans Épic, les relations non cohabitantes représentent 48 % des premières relations amoureuses et 56 % des relations en cours depuis moins de cinq ans au moment de l'enquête, mais seulement 10 % de l'ensemble des relations en cours à la date de l'enquête.

Dans la mesure où nous nous intéressons aux circonstances de la rencontre, retenir tous les types d'unions permet de mieux capter le début des relations, sans préjuger de leur durée<sup>7</sup>. [...] Le cadre de la rencontre est recueilli par la question « Où vous êtes-vous rencontrés pour la première fois ? »<sup>8</sup>. Sept cadres sont distingués ici : Internet, lieux publics (bal, fête publique, foire, voisinage, rue, café, commerce...), loisirs (boîte de nuit, discothèque, lieu de vacances, concert, association), études (école, collège, lycée, université), travail, amis (fête entre amis, domicile privé), famille (réunion ou fête de famille). En complément de la fréquence des rencontres ayant eu lieu dans le cadre des études *stricto sensu*, nous avons calculé la fréquence des relations qui ont commencé alors que le répondant poursuivait ses études, en comparant la date de début de la relation avec celle de la fin des études.

L'homogamie lors de la rencontre est tout d'abord appréhendée selon deux dimensions, les diplômes des conjoints d'une part, leurs origines sociales d'autre part. Les diplômes des conjoints sont classés en sept catégories : aucun diplôme ; BEPC ; CAP ou BEP ; baccalauréat général, technologique ou professionnel ; Bac+2 ; Bac+3 ou Bac+4 ; Bac+5 et supérieur. Leurs origines sociales sont approchées par la catégorie socioprofessionnelle (PCS) du père<sup>9</sup> (en six postes : agriculteurs ; commerçants, artisans et chefs d'entreprise ; cadres et professions intellectuelles supérieures ; professions intermédiaires ; employés ; ouvriers). Pour chacune de ces deux dimensions, l'homogamie est définie comme l'appartenance des deux conjoints à la même catégorie.

Pour étudier les carrières des conjoints, l'écart entre leurs professions respectives est mesuré à l'aide d'un indicateur continu fondé sur l'évaluation du prestige de ces dernières. Nous utilisons l'échelle élaborée par Christine Chambaz, Éric Maurin et Constance Torelli (1998), qui se base sur les catégories socioprofessionnelles (PCS) en 16 postes<sup>10</sup> : plus son score est élevé, plus une profession est valorisée socialement. Les scores ont été normalisés pour s'étaler de 0 à 100, des ouvriers non qualifiés aux professions libérales.

Deux indicateurs différents peuvent être calculés à l'aide de ce score. Nous recourons, d'une part, à un indicateur d'hétérogamie (c'est-à-dire l'inverse de l'homogamie), qui mesure la distance entre conjoints : il consiste à évaluer dans quelle mesure les positions des deux conjoints sont éloignées, sans tenir compte du sens de cet écart (en faveur de l'homme ou de la femme). D'un point

<sup>7</sup> C'est aussi la perspective retenue par l'enquête Épic qui renseigne sur les caractéristiques des conjoints au début de la relation et non de la cohabitation.

<sup>8</sup> Un peu moins de 3 % des individus ont déclaré un second cadre de rencontre. Seul le premier a été retenu.

<sup>9</sup> La question portait sur la « profession principale ». En cas d'ambiguïté, les enquêteurs avaient pour instruction de garder « celle à laquelle il a consacré le plus de temps ». En cas de non-réponse (soit 10 % des cas), la profession de la mère a été retenue.

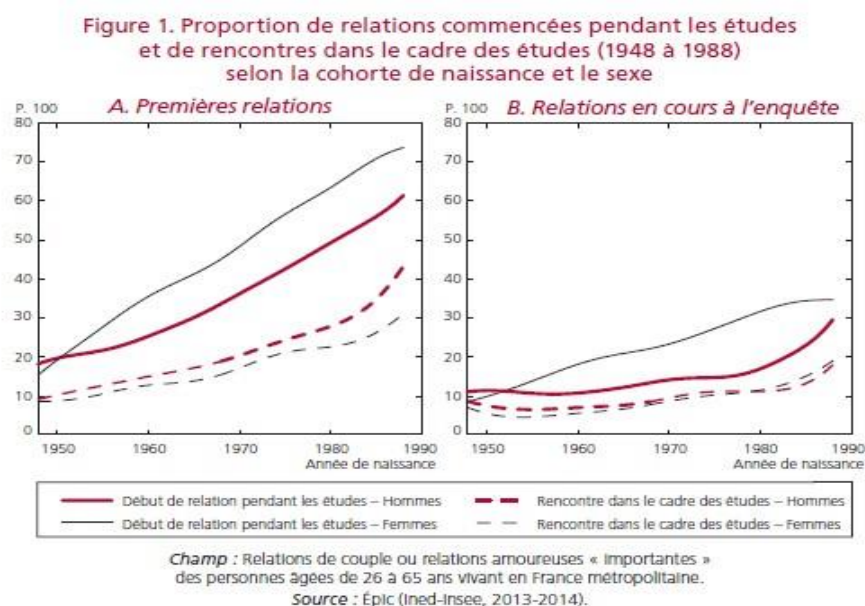
<sup>10</sup> Construite à partir du classement sur une échelle de 1 à 5 de 122 intitulés de professions réalisé par un échantillon d'individus interrogés par l'Insee en France en 1996, elle reflète « l'évaluation sociale des professions ». Elle appartient à la famille des échelles de prestige, par opposition à celles de position socioéconomique fondées sur des critères objectifs, comme le niveau de qualification ou le revenu. Les analyses des auteurs montrent que ces dimensions entrent dans les critères d'évaluation mobilisés par les personnes interrogées.

de vue mathématique, il s'agit de la valeur absolue de la différence de score entre les conjoints, qui varie de 0 (pour des conjoints occupant des professions de prestige égal) à 100 (pour un·e ouvrier·ère non qualifié·e en couple avec un·e membre des professions libérales).

D'autre part, nous calculons un indicateur d'hypergamie, qui mesure l'écart genré entre conjoints : il est égal à la différence entre la position de l'homme et celle de la femme. On peut ainsi observer si les positions des hommes ou celles des femmes sont plus élevées que celles de leur conjoint. Cet écart varie de - 100 (pour un homme ouvrier non qualifié en couple avec une femme profession libérale) à + 100 (pour un homme profession libérale en couple avec une femme ouvrière non qualifiée), en passant par 0 lorsque les conjoints ont des professions de même niveau de prestige. [...]

### III. De plus en plus de rencontres pendant et dans le cadre des études

[...] La massification scolaire a connu deux étapes principales en France dans la seconde moitié du XX<sup>e</sup> siècle : une première vague a concerné les cohortes nées à partir du début des années 1940, une seconde celles nées à partir du début des années 1970 (Chauvel, 1998). Cette évolution a entraîné un allongement des études bien plus marqué que le recul de l'âge à la première mise en couple (Robert-Bobée et Mazuy, 2005 ; Rault et Régnier-Loilier, 2015). Par conséquent, la proportion de premières relations commencées avant la fin des études ainsi que celle des rencontres dans le cadre des études ont augmenté très nettement au fil des cohortes (figure 1A). Alors que moins de deux premières relations sur dix commençaient avant la fin des études (quel que soit le cadre de la rencontre) pour les cohortes nées en 1950, c'est le cas de cinq sur dix pour les hommes nés en 1980 et même de six sur dix pour les femmes de cette cohorte (ces dernières se mettant en couple plus tôt que les hommes). Entre ces mêmes cohortes, la part des rencontres dans le cadre des études a aussi augmenté, passant d'une première union sur dix à deux sur dix pour les femmes et à trois sur dix pour les hommes. Leur fréquence est moindre chez les femmes, ces dernières se mettant en couple avec des conjoints en moyenne un peu plus âgés qu'elles<sup>11</sup>. Ces tendances semblent se prolonger pour les cohortes plus récentes, mais il est possible que les personnes n'ayant pas encore vécu de relation cohabitante à la date de l'enquête donnent une définition plus large à la première relation importante, ce qui expliquerait cette apparente accélération.



<sup>11</sup> En moyenne, toutes cohortes confondues, les premières conjointes des hommes ont 1,2 année de moins qu'eux et les premiers conjoints des femmes ont 2,7 années de plus qu'elles.



Les séparations de certains couples au fil du temps atténuent cette tendance. Si l'on observe les relations en cours au moment de l'enquête (seules 45 % d'entre elles sont des premières relations), la part des couples formés dans le cadre des études ou avant leur fin augmente au fil des cohortes, mais beaucoup plus faiblement (figure 1B). Une personne née en 1950 sur dix a rencontré son conjoint au moment de l'enquête pendant ses études, contre deux hommes sur dix et trois femmes sur dix nées en 1980. Pour les mêmes cohortes, la part des rencontres dans le cadre des études passe d'un peu plus d'une sur vingt à une sur dix. L'augmentation observée au fil du temps pourrait ne refléter qu'un effet de l'âge : plus la personne interrogée appartient à une génération récente, plus elle est jeune à la date de l'enquête et susceptible de n'avoir connu qu'une seule union. [...]

#### IV. Les rencontres dans le cadre des études favorisent l'homogamie éducative

La seconde étape de la théorie des systèmes éducatifs comme marchés conjugaux repose sur l'hypothèse d'une plus forte homogamie de diplôme chez les couples qui se sont rencontrés dans le cadre des études. Si cette relation semble *a priori* triviale, nous avons vu qu'elle n'a que rarement fait l'objet d'une mise à l'épreuve empirique. Nous nous pencherons aussi sur l'homogamie d'origine sociale (c'est-à-dire de profession des pères), pour laquelle le lien avec les rencontres dans un cadre d'études paraît moins évident et qui constitue pour cela un point de comparaison intéressant. L'analyse portera ici exclusivement sur les unions en cours à la date de l'enquête.

Comme attendu, les variations de l'homogamie selon le cadre de rencontre sont assez marquées, en particulier celles de l'homogamie de diplôme, définie comme la proportion de couples dans lesquels les conjoints ont le même diplôme [...]. Alors que seulement 35 % de l'ensemble des couples sont homogames, c'est le cas de 50 % de ceux qui se sont rencontrés dans le cadre des études. À l'opposé, les relations qui ont débuté sur Internet<sup>12</sup> et dans le cadre de loisirs s'avèrent les moins homogames, avec des taux respectifs de 26 % et de 27 %.

Entre ces deux extrêmes, les rencontres par le biais des amis et de la famille, du travail ou dans des lieux publics sont proches de la moyenne.

Il est assez étonnant de constater que les variations de l'homogamie d'origine sociale [...] sont bien différentes de celles de l'homogamie de diplôme. Si les rencontres dans le cadre des études sont, de loin, les plus homogames du point de vue du diplôme, elles sont au contraire les moins homogames du point de vue de l'origine sociale (28 % contre 33 % de l'ensemble des rencontres). À l'inverse, les rencontres dans des lieux publics, pour lesquelles l'homogamie d'éducation se situe dans la moyenne, présentent l'homogamie d'origine sociale la plus forte (39 %). Les rencontres dans le cadre des loisirs entraînent aussi une faible homogamie de diplôme, mais une homogamie d'origine sociale dans la moyenne. Contrairement à ce que l'on aurait pu supposer *a priori*, les rencontres dans le cadre des études ne favorisent donc pas systématiquement l'homogamie. [...]

L'étude des évolutions au fil des cohortes montre que les couples formés dans le cadre des études sont tout autant homogames dans les générations nées entre 1948 et 1967 que dans celles nées entre 1968 et 1988<sup>13</sup>. En tant que marché conjugal, le système éducatif ne favorise donc pas plus l'homogamie qu'avant la massification scolaire.

Le taux d'homogamie correspondant à d'autres cadres de rencontre a, en revanche, évolué. Tout d'abord, il s'est nettement affaibli pour les couples qui se sont rencontrés dans des lieux publics, passant de 38 % à 31 % pour le diplôme, et de 42 % à 35 % pour l'origine sociale. Cette baisse

<sup>12</sup> Les rencontres commencées sur Internet sont assez rares (4 % des unions en cours) et 87 % d'entre elles sont des remises en couple. En contrôlant, entre autres, l'âge et l'année de début de relation, ainsi que le rang de l'union, la plus faible homogamie observée pour ce cadre de rencontre disparaît (Bergström, 2016).

<sup>13</sup> Les proportions calculées pour chacune des cohortes ne diffèrent pas significativement ; les intervalles de confiance à 95 % sont respectivement de [43 % ; 59 %] pour la première cohorte et de [43 % ; 55 %] pour la seconde.

s'explique par le déclin du voisinage comme lieu de rencontre du conjoint, alors qu'il jouait un rôle essentiel, en particulier pour les classes populaires et les agriculteurs (Bozon et Héran, 1987), et favorisait une forte proximité sociale des conjoints (homogamie de 56 % pour le diplôme et de 44 % pour l'origine sociale pour la cohorte 1948-1967). Le même phénomène s'observe pour les rencontres dans le cadre familial : elles donnaient naissance à des couples homogames pour l'origine sociale dans 35 % des cas pour les générations nées entre 1947 et 1967, mais dans seulement 26 % des cas pour les générations nées entre 1968 et 1988. Cependant, aucun changement n'est visible concernant la proximité de diplôme.

À l'opposé, les rencontres dans le cadre professionnel menaient à une homogamie d'origine sociale dans 29 % des cas pour la première cohorte et dans 35 % des cas pour la cohorte plus récente. On peut interpréter cette hausse comme une conséquence de l'amélioration des carrières professionnelles des femmes : la mixité sexuelle des environnements de travail augmenterait la probabilité que surviennent des rencontres de niveau social égal.

De fait, cette évolution a uniquement concerné les cadres et les professions intermédiaires. Enfin, aucune différence statistiquement significative concernant l'hypergamie féminine, c'est-à-dire de tendance à un écart systématique en faveur de l'homme, n'a pu être relevée selon les cadres de rencontre. [...]

## **V. Les effets de l'homogamie de diplôme sur les écarts de carrière professionnelle dans le couple**

Les rencontres en cours d'études renforcent donc l'homogamie de diplôme. La troisième et dernière étape de notre analyse vise à déterminer s'il existe un lien entre l'homogamie de diplôme, qui est donnée une fois pour toutes à la mise en couple, et la similarité des statuts professionnels. L'homogamie de diplôme conduit-elle à un rapprochement des professions des conjoints ? Si c'est le cas, comment s'articule-t-elle avec l'écart professionnel à la mise en couple et avec les évolutions de carrière ultérieures ? [...]

### **1. Les statuts professionnels sont plus proches lorsque les conjoints ont le même diplôme.**

L'écart professionnel à la date de l'enquête, qu'il soit calculé en termes de distance ou de genre, permet d'appréhender un point d'arrivée moyen résultant à la fois de l'écart professionnel à la mise en couple et des évolutions de carrière ultérieures des conjoints. Comme le prévoit la théorie de Blossfeld et Timm, la proximité de diplôme réduit la distance professionnelle (indicateur d'hétérogamie), toutes durées de vie en couple confondues. Lorsque les conjoints possèdent le même diplôme, la distance professionnelle à l'enquête est inférieure de 3 points de prestige à celle des couples dans lesquels la femme est la plus diplômée, et de 7 à 8 points par rapport à ceux dans lesquels l'homme est le plus diplômé (soit une distance respectivement inférieure de 14 % et 30 % par rapport à chaque référence)<sup>14</sup>. On n'observe pas de différence de génération sur ce point. Les effets diffèrent nettement selon que l'homme ou la femme est plus diplômé·e et une analyse de l'écart genré de statut professionnel confirme l'importance des inégalités selon le sexe. Même quand les deux conjoints ont un niveau de diplôme identique, l'écart est en moyenne en faveur de l'homme (hypergamie) à la date de l'enquête, pour les générations les plus anciennes (9 points de prestige), comme pour les plus récentes (7 points). Il s'accroît lorsque l'homme est plus diplômé que sa conjointe (20 points), sans que l'on observe de différence entre générations. Et c'est lorsque la femme est la plus diplômée que l'écart genré de prestige professionnel à la date de l'enquête est le plus faible. Il est, en moyenne, en

<sup>14</sup> À titre d'indication, un écart de 10 points de prestige correspond à la différence entre le prestige des professions intermédiaires de l'enseignement, de la santé et de la fonction publique et celui des cadres de la fonction publique et des professions intellectuelles et artistiques ; la différence entre ouvrier qualifié et ouvrier non qualifié correspond à 27 points

sa faveur, de l'ordre de 5 points de prestige pour les personnes nées depuis 1968, et de 1 point seulement pour celles nées avant cette date. Si l'écart de diplôme joue bien sur la proximité professionnelle des conjoints, le rendement professionnel des années d'études apparaît plus élevé pour les hommes que pour les femmes, en particulier pour les générations plus anciennes. L'analyse des indicateurs d'hétérogamie et d'hypergamie à la date de l'enquête confirme que la distance professionnelle entre les conjoints varie selon la proximité de leurs diplômes, validant apparemment la troisième hypothèse de la théorie des systèmes éducatifs comme marchés conjugaux. Cependant, les effets observés restent d'une ampleur limitée. En outre, en matière de statut professionnel, la logique d'hypergamie féminine prévaut, y compris en cas d'homogamie de diplôme à la mise en couple, ce qui invite à étudier les évolutions de carrière des deux conjoints.

## 2. Les différences de carrière entre conjoints dépendent peu des différences de diplômes

Nous étudions à présent les mécanismes conduisant aux écarts de position professionnelle entre conjoints à la date de l'enquête afin de préciser les rôles respectifs de l'homogamie de diplôme et des inégalités entre les femmes et les hommes tout au long de la vie en couple. Deux modèles de régression linéaire sont estimés dans un premier temps (A1 et A2 dans le tableau 1) pour expliquer l'hétérogamie à la date de l'enquête (distance non genrée entre conjoints). L'analyse confirme l'effet de l'homogamie de diplôme sur la distance professionnelle entre conjoints, en contrôlant l'année de naissance, le rang de l'union, le statut d'activité des conjoints et le nombre d'enfants issus de la relation en cours (modèle A1). Mais le pouvoir explicatif de ce type d'homogamie est limité : seuls 2 % de la variance ( $R^2$ ) sont expliqués<sup>15</sup>. De surcroît, le pouvoir explicatif est le même si l'on modélise la distance professionnelle en début de relation et non plus à l'enquête, ce qui confirme le peu d'effet de l'homogamie de diplôme sur la position relative des conjoints, quelle que soit l'étape de la relation considérée. La faible ampleur de l'effet est également confirmée : selon cette modélisation, et à autres variables contrôlées, si tous les couples (et non plus un tiers de l'échantillon) devenaient homogames en matière de diplôme, la distance moyenne entre conjoints passerait de 23 points à 20 points (soit une diminution de 13 % seulement)<sup>16</sup>. Comme on pouvait s'y attendre, la distance professionnelle initiale apparaît bien plus déterminante pour expliquer la distance entre conjoints à la date d'enquête : la part de variance expliquée passe à 20 % lorsque cette variable est ajoutée (modèle A2). Cependant, son influence demeure elle aussi partielle : pour des durées de vie en couple inférieures à 5 ans, 66 % de la distance initiale se retrouvent à l'enquête. Cet effet décroît au fil des années de vie en couple<sup>17</sup> (effets croisés allant de - 0,18 de 5 à 14 ans, soit un effet total de 48 %, jusqu'à - 0,34 pour plus de 35 ans, soit un effet total de 32 %). Ainsi, l'homogamie de profession est loin d'être donnée une fois pour toutes. Notons d'ailleurs que, même à distance professionnelle égale au début de la relation, les couples dans lesquels l'homme est plus diplômé présentent une distance plus importante au moment de l'enquête (+ 7 points en moyenne). Cela s'explique par une tendance à l'accroissement de l'écart professionnel en faveur de l'homme, visible dans les modèles suivants. Ces résultats se retrouvent dans l'analyse de l'hypergamie, autrement dit de l'écart genré entre la profession de l'homme et celle de la femme (modèles B1 et B2). La qualité d'ajustement du modèle aux données est bien meilleure lorsque l'on prend en compte les inégalités entre les femmes et les hommes : pour chaque type de modèle, la part de variance expliquée est près du double de celle obtenue pour l'explication de l'hétérogamie ( $R^2$  de respectivement 12 % pour le modèle B1 et 17 % avec l'interaction complète entre diplômes des conjoints, et 35 % en intégrant l'écart genré en début de relation, modèle B2). À la différence du modèle précédent, le modèle genré (B2) met en évidence un effet de la durée de vie

<sup>15</sup> 7 % en intégrant les 49 catégories qui décrivent de manière complète l'interaction entre diplômes des conjoints.

<sup>16</sup> Cette prédiction est obtenue en soustrayant à la distance moyenne observée les coefficients associés aux modalités « homme plus diplômé » et « femme plus diplômée » multipliés par la proportion que représentent ces groupes dans l'échantillon (soit 33 % dans les deux cas).

<sup>17</sup> Malgré le contrôle de l'année de naissance dans le modèle, il n'est pas possible par définition de distinguer l'effet de la durée de vie en couple de celui de la période de mise en couple.

en couple, bien qu'il soit limité aux longues durées : les couples formés depuis plus de 25 ans sont caractérisés par un écart en faveur de l'homme plus élevé de 6 points que ceux formés depuis moins de 5 ans. Ce résultat semble indiquer un renforcement de l'hypergamie féminine au fil de la vie en couple. On ne peut cependant exclure qu'il reflète la plus forte hypergamie des couples formés avant 1990 (soit un effet de la cohorte de mise en couple, c'est-à-dire de la période à laquelle la relation a commencé, plutôt que de sa durée proprement dite). En revanche, on retrouve un effet de l'écart professionnel du même ordre que dans le modèle non genré : pour une durée de vie en couple inférieure à 5 ans, 71 % de l'écart professionnel en faveur de l'homme en début de relation se répercute sur l'écart à l'enquête, puis l'effet diminue au fil des années. D'autre part, l'effet des différences de diplôme dans le couple persiste également après contrôle de l'écart genré de départ : + 6 points en faveur de l'homme lorsque celui-ci est plus diplômé, et - 6 points dans le cas inverse (les effets sont respectivement de + 12 points et - 11 points avant contrôle de l'écart professionnel initial).

Dans l'ensemble, l'hypothèse d'un fort effet sur les inégalités économiques entre couples d'un éventuel rapprochement des diplômes des conjoints (Blossfeld et Timm, 2003) est largement invalidée. L'homogamie de diplôme seule ne détermine que faiblement l'écart professionnel en début de relation ou à l'enquête. Certes, l'effet de la différence de diplôme entre conjoints persiste après contrôle de la distance professionnelle de départ, mais avec un apport explicatif et une taille d'effet limités.

## Conclusion

L'allongement des études renforce-t-il l'homogamie lors de la rencontre et tout au long de la vie en couple, comme l'avance la théorie des systèmes éducatifs comme marchés conjugaux (Blossfeld et Timm, 2003) ? [...] Premièrement, si la proportion de rencontres survenues dans le cadre des études a augmenté au sein des premières unions, passant d'une rencontre sur dix à une sur quatre entre les cohortes nées en 1950 et en 1980, le développement des séparations et des remises en couple a fortement atténué cette tendance pour l'ensemble des relations. Entre ces mêmes cohortes, on passe d'une rencontre sur vingt à une sur dix pour les unions en cours au moment de l'enquête. Deuxièmement, les relations commencées dans le cadre des études se caractérisent effectivement par une plus forte similarité éducative des conjoints : la moitié des couples qui se sont rencontrés dans ce contexte ont le même niveau de diplôme, contre un tiers en moyenne. Cependant, l'effet sur l'homogamie de l'ensemble des couples – et *a fortiori* sur les inégalités entre couples – est nécessairement limité, dans la mesure où ces unions restent minoritaires. [...]

Ces résultats indiquent en creux que les déterminants majeurs des inégalités entre ménages sont à rechercher ailleurs que du côté de l'homogamie d'éducation. Ils peuvent tenir à des facteurs économiques, comme la baisse du taux d'emploi des hommes (Breen et Salazar, 2010 ; Bouchet-Valat, 2017) et la croissance des très hauts revenus (notamment ceux du capital, Landais, 2007). Les facteurs démographiques ont aussi leur importance, en particulier la diminution de la proportion de personnes en couple et le développement des familles monoparentales, dont la part a augmenté parmi les ménages les plus modestes (Bonnet *et al.*, 2017) et qui concernent particulièrement les mères les moins diplômées (Acs *et al.*, 2015). Il semble essentiel de porter plus d'attention à ces phénomènes pour améliorer notre compréhension de l'évolution des inégalités économiques entre ménages.



**Tableau 1. Facteurs explicatifs de l'hétérogamie  
et l'hypergamie professionnelles à l'enquête (régressions linéaires)**

	Distance (hétérogamie)		Écart genré (hypergamie féminine )	
	A1	A2	B1	B2
Constante	19,56 (13,57; 25,54)	20,22 (14,64; 25,79)	4,68 (- 3,60; 12,96)	6,36 (- 0,54; 13,27)
<b>Durée de la relation</b>				
< 5 ans ( <i>Réf.</i> )	0	0	0	0
5 à 14 ans	0,76 (- 2,27; 3,79)	0,64 (- 1,87; 3,15)	1,27 (- 3,01; 5,55)	1,19 (- 2,06; 4,44)
15 à 24 ans	1,14 (- 2,56; 4,83)	1,56 (- 1,65; 4,76)	0,68 (- 4,61; 5,98)	0,04 (- 4,17; 4,26)
25 à 34 ans	0,61 (- 3,84; 5,05)	1,62 (- 2,38; 5,61)	7,00 (0,70; 13,30)	5,79 (0,63; 10,96)
35 ans ou plus	1,30 (- 4,05; 6,65)	2,17 (- 2,85; 7,19)	7,08 (- 0,33; 14,49)	6,44 (0,27; 12,62)
<b>Proximité éducative</b>				
Conjoints de même diplôme ( <i>Réf.</i> )	0	0	0	0
Homme plus diplômé	6,9 (4,85; 8,96)	5,05 (3,19; 6,91)	11,80 (9,13; 14,47)	6,36 (3,98; 8,73)
Femme plus diplômée	1,86 (- 0,09; 3,81)	- 0,02 (- 1,83; 1,79)	- 10,87 (- 13,67; - 8,07)	- 5,61 (- 8,11; - 3,12)
Distance de profession en début de relation*		0,66 (0,55; 0,78)		
Écart genré de profession en début de relation*				0,71 (0,62; 0,79)
<b>Distance/écart initial-e x Durée de la relation</b>				
Distance/écart initial-e x < 5 ans ( <i>Réf.</i> )		0		0
Distance/Écart initial-e x 5 à 14 ans		- 0,18 (- 0,33; - 0,04)		- 0,12 (- 0,24; - 0,01)
Distance/écart initial-e x 15 à 24 ans		- 0,23 (- 0,39; - 0,08)		- 0,24 (- 0,37; - 0,10)
Distance/écart initial-e x 25 à 34 ans		- 0,28 (- 0,44; - 0,11)		- 0,33 (- 0,46; - 0,19)
Distance/écart initial-e x 35 ans ou plus		- 0,34 (- 0,51; - 0,16)		- 0,33 (- 0,46; - 0,20)
R <sup>2</sup>	0,02	0,20	0,12	0,35
AIC	24881	24375	26685	25899
<p><b>Lecture :</b> Les modèles A1 et A2 expliquent la distance non genrée entre conjoints (hétérogamie), alors que les modèles B1 et B2 expliquent l'écart genré en faveur de l'homme (hypergamie féminine). Dans le modèle B2, le fait que l'homme soit le plus diplômé augmente l'écart en faveur de l'homme à l'enquête de 6,36 points (sur une échelle de 0 à 100) par rapport aux couples de même niveau d'éducation ; dans le même modèle, une augmentation de l'écart professionnel en faveur de l'homme de 1 point en début de relation se traduit par une augmentation de l'écart de 0,71 point à la date de l'enquête pour les couples formés il y a moins de 5 ans.</p> <p><b>Note :</b> Intervalles de confiance à 95 % sous les coefficients. Les coefficients non significatifs au seuil de 5 % sont en italique. Variables de contrôle non reprises dans le tableau et dont les effets ne sont pas significatifs : année de naissance du répondant (réf. : 1948), nombre d'enfants dans la relation (aucun ; 1 ; 2 ; 3 ou plus), statut au moment de l'enquête (actif ; inactif) de chaque conjoint, rang de l'union (première ; ultérieure). La première modalité listée est prise pour référence.</p> <p>* Variables centrées (moyenne égale à zéro).</p> <p><b>Champ :</b> Relations de couple ou relations amoureuses « importantes » en cours à la date de l'enquête et dans lesquelles les deux conjoints avaient déjà travaillé au moment de la mise en couple (personnes âgées de 26 à 65 ans). N = 2 817.</p> <p><b>Source :</b> Épic (Ined-Insee, 2013-2014).</p>				

## 4.2.5 – Exemples de sujets de mathématiques (seconde partie de l'épreuve)

### 4.2.5.1 – Exercice de mathématiques associé au dossier 1

#### Partie A

1. On considère l'extrait suivant du présent dossier : « Le *made in* France, défini comme le contenu en valeur ajoutée française de la demande intérieure finale française, a baissé de 11 points entre 1965 et 2019, passant de 89 % à 78 %. [...] La baisse du *made in* est particulièrement prononcée en France pour les produits manufacturiers, pour lesquels il est passé de 82 % à 38 %. »  
Déterminer le taux d'évolution annuel moyen du *made in* en biens manufacturiers en France, entre 1965 et 2019.
2. On considère l'extrait suivant du présent dossier : « En 2019 dans l'industrie agro-alimentaire, la production française est de 164 milliards d'euros (Md€), les consommations intermédiaires de 117 Md€, constituées à 97 Md€ de production intérieure et de 20 Md€ d'importations. Les principales consommations intermédiaires intérieures sont les produits agricoles (33 Md€) suivis de l'industrie agro-alimentaire (18 Md€) et du commerce de gros (10 Md€). »
  - a. Déterminer la part des consommations intermédiaires dans la production française dans l'industrie agro-alimentaire en 2019.
  - b. Proposer une représentation graphique synthétisant les différents éléments de l'extrait.

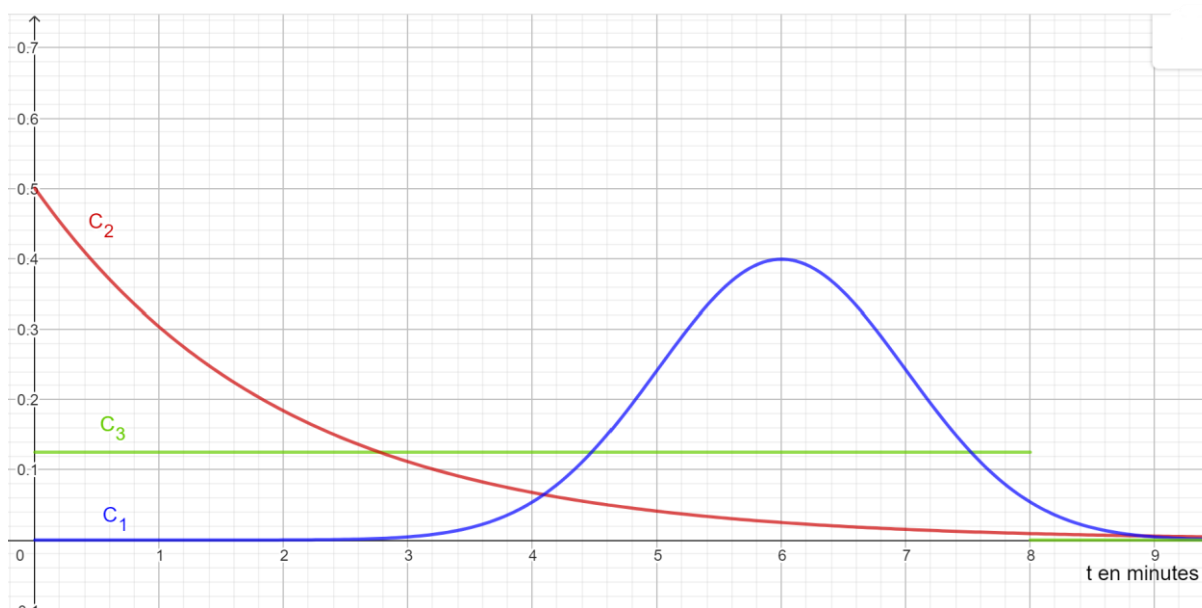
#### Partie B

Dans cet exercice, on étudie le temps d'attente des clients à un guichet de banque selon les jours de la semaine. On a recueilli les observations ci-dessous.

Jours de la semaine	Attente au guichet	Loi de probabilité décrivant le temps d'attente en minute
Lundi et dimanche	La banque est fermée	Pas de loi
Mardi et jeudi	Peu d'attente	Loi exponentielle de paramètre $\lambda = 0,5$
Mercredi et vendredi	C'est bien réparti	Loi uniforme sur l'intervalle $[a; b]$
Samedi	Beaucoup d'attente	Loi normale de moyenne $m$ et d'écart-type 1 minute



On considère ci-dessous une partie des représentations graphiques des densités des trois lois décrites dans le tableau ci-dessus :



1. Associer chaque loi du tableau à une des trois représentations graphiques puis indiquer le(s) paramètre(s) manquant(s).
2. Justifier que, le mardi, le temps d'attente moyen est égal à 2 minutes.
3. Justifier que, le mercredi, la probabilité que le temps d'attente soit inférieur à 6 minutes est égale à 0,75.
4. Le samedi, quelle est la probabilité que le temps d'attente soit compris entre 4 minutes et 8 minutes ?

Désormais, on s'intéresse à l'évolution de la clientèle d'une succursale de cette banque.

En septembre 2024, cette succursale avait 1500 clients. Depuis cette date, on constate qu'en moyenne, chaque mois, le nombre de clients du mois en cours résulte de l'augmentation de 1 % du nombre de clients du mois précédent et de la perte de 25 clients.

On modélise le nombre de clients de cette nouvelle agence par une suite numérique notée  $(u_n)$  avec :  $u_0 = 1500$  et pour  $n \in \mathbb{N}$ ,  $u_{n+1} = au_n + b$  avec  $a$  et  $b$  deux réels.

5.
  - a. Comment s'appelle une telle suite ?  
Déterminer les valeurs de  $a$  et de  $b$ .
  - b. Déterminer le réel  $L$  solution de l'équation  $L = aL + b$ .
  - c. Déterminer une écriture explicite de la suite  $(u_n)$ .
  - d. Étudier les variations de la suite  $(u_n)$  sur  $\mathbb{N}$ .
  - e. La direction de la banque envisage la fermeture de la succursale si son nombre de clients devenait inférieur à 900. Selon le modèle proposé par la suite  $(u_n)$ , à quelle date pourrait-on estimer la fermeture de cette succursale ?

##### Partie A

1. On considère l'extrait suivant du présent dossier : « Deux indicateurs différents peuvent être calculés à l'aide de ce score. Nous recourons, d'une part, à un indicateur d'hétérogamie (c'est-à-dire l'inverse de l'homogamie), qui mesure la distance entre conjoints [...]. D'un point de vue mathématique, il s'agit de la valeur absolue de la différence de score entre les conjoints, qui varie de 0 (pour des conjoints occupant des professions de prestige égal) à 100 (pour un·e ouvrier·ère non qualifié·e en couple avec un·e membre des professions libérales). »  
En notant  $s_1$  et  $s_2$  les scores respectifs des conjoints d'un même couple, exprimer l'hétérogamie et l'homogamie de ce couple en fonction de  $s_1$  et de  $s_2$ .
2. On considère l'extrait suivant du présent dossier : « Le taux d'homogamie correspondant à d'autres cadres de rencontre [...] s'est nettement affaibli pour les couples qui se sont rencontrés dans des lieux publics, passant de 38 % à 31 % pour le diplôme, et de 42 % à 35 % pour l'origine sociale. »  
Comparer les pourcentages d'évolution des taux d'homogamie pour le diplôme et pour l'origine sociale des couples qui se sont rencontrés dans des lieux publics.
3. On considère l'extrait suivant du présent dossier : « Comme attendu, les variations de l'homogamie selon le cadre de rencontre sont assez marquées, en particulier celles de l'homogamie de diplôme, définie comme la proportion de couples dans lesquels les conjoints ont le même diplôme [...]. Alors que seulement 35 % de l'ensemble des couples sont homogames, c'est le cas de 50 % de ceux qui se sont rencontrés dans le cadre des études. »  
On suppose que parmi les couples non homogames, 80 % ne se sont pas rencontrés dans le cadre des études.  
Parmi l'ensemble de tous les couples, quelle est la proportion de couples qui ne sont pas rencontrés dans le cadre des études ?

##### Partie B

Une entreprise est chargée de transporter deux types de poutres en bois A et B.

Les poutres en bois A et B sont des parallélépipèdes rectangles dont les caractéristiques respectives sont les suivantes :

- chaque poutre A mesure 300 cm de long, 10 cm de large, 20 cm de profondeur et pèse 30 kg,
- chaque poutre B mesure 400 cm de long, 10 cm de large, 30 cm de profondeur et pèse 80 kg.

Un camion a été affrété pour le transport de ces poutres. Il a un volume utile de  $33 \text{ m}^3$  et une charge utile de 20 tonnes.

1. Selon les données disponibles sur le camion affrété, préciser le nombre maximal possible de poutres transportées si ces dernières sont
  - a. uniquement des poutres A.
  - b. uniquement des poutres B.

Soient  $x$  le nombre de poutres A et  $y$  le nombre de poutres B où  $x$  et  $y$  représentent des entiers naturels non nuls. Répondre aux questions 2. et 3. selon ce modèle et les données disponibles sur le camion affrété.

2. Vérifier que les contraintes de volume utile et de charge utile du camion affrété se traduisent par le système suivant d'inéquations :

$$\begin{cases} x + 2y \leq 550 \\ 3x + 8y \leq 2000 \\ x > 0 \\ y > 0 \end{cases}$$

3. En déduire le nombre maximal possible de poutres transportées par le camion affrété.  
Préciser le nombre de poutres A et le nombre de poutres B.  
(Il est possible de s'aider d'un graphique représentant sur l'axe des abscisses le nombre de poutres A et sur l'axe des ordonnées le nombre de poutres B.)

Dans la suite de l'exercice, on a affrété le camion de poutres B uniquement. La probabilité qu'une poutre soit endommagée pendant le transport est égale à 0,03.  
Le camion arrive à destination.

4. On prélève au hasard 40 poutres du camion, chaque poutre a la même probabilité d'être prélevée. On admet que le nombre de poutres présentes dans le camion permet d'assimiler ce prélèvement à un tirage avec remise. On note  $X$  la variable aléatoire qui compte le nombre de poutres endommagées parmi les 40 poutres.
- a. Préciser la nature et les paramètres de la loi de probabilité suivie par la variable aléatoire  $X$ .
- b. Calculer  $P(X = 2)$ . Interpréter dans le contexte de l'exercice.
5. Le réceptionnaire veut vérifier la qualité des poutres livrées et souhaite procéder à un prélèvement au hasard de poutres de la livraison pour s'en assurer. On prélève au hasard des poutres du camion. Chaque poutre a la même probabilité d'être prélevée. On admet que le nombre de poutres présentes dans le camion permet d'assimiler ce prélèvement à un tirage avec remise.  
Selon ce modèle, quel est le nombre minimum de poutres à prélever pour assurer que la probabilité qu'au moins une poutre du prélèvement soit endommagée soit supérieure à 0,98 ?

#### 4.2.5.3 Exercice complémentaire n°1

On considère la matrice carrée  $A$  d'ordre 3 définie par :  $A = \begin{pmatrix} -4 & -3 & -3 \\ 0 & 2 & 0 \\ 6 & 3 & 5 \end{pmatrix}$ .

On munit  $\mathbb{R}^3$  d'un repère orthonormé  $(O; \vec{i}, \vec{j}, \vec{k})$ .

1.

a. Vérifier que  $\begin{pmatrix} 1 \\ -2 \\ 0 \end{pmatrix}$ ,  $\begin{pmatrix} 0 \\ 1 \\ -1 \end{pmatrix}$  et  $\begin{pmatrix} 1 \\ 0 \\ -1 \end{pmatrix}$  sont des vecteurs propres de  $A$ .

b. Ces vecteurs sont-ils orthogonaux deux à deux ?

c. La matrice  $A$  est-elle diagonalisable ?

2. On considère un entier naturel  $N$  non nul et on s'intéresse aux vecteurs de  $\mathbb{R}^3$  ayant leurs coordonnées entières appartenant à l'intervalle  $\llbracket -N; N \rrbracket$ .

Combien y a-t-il de vecteurs distincts possibles ?

3. On admet qu'il existe exactement  $2N(N+2)$  vecteurs propres de  $A$  dont les coordonnées entières appartiennent à l'intervalle  $\llbracket -N; N \rrbracket$ .

On considère l'expérience aléatoire suivante : « On choisit au hasard un vecteur ayant ses coordonnées entières appartenant à l'intervalle  $\llbracket -N; N \rrbracket$ . »

a. On note  $p_N$  la probabilité que le vecteur choisi soit un vecteur propre de  $A$ .

Justifier que le nombre  $p_N$  est égal à  $\frac{2N(N+2)}{(2N+1)^3}$ .

b. Justifier que le nombre  $p_N$  est inférieur à  $\frac{1}{2N}$ .

c. Quel est le comportement de  $p_N$  quand  $N$  tend vers  $+\infty$  ?

Donner une interprétation de ce résultat dans le contexte de l'exercice.

d. Justifier que pour tout entier naturel  $N$  non nul, il y a exactement  $2N(N+2)$  vecteurs propres distincts de  $A$  dont les coordonnées entières appartiennent à l'intervalle  $\llbracket -N; N \rrbracket$ .

#### 4.2.5.4 - Exercice complémentaire n°2

Depuis le 1<sup>er</sup> janvier 2024, l'entreprise Alphatic a mis en place des mesures favorisant le télétravail. Dès le premier mois, 200 salariés ont télétravaillé sur les 1600 salariés que compte l'entreprise. L'entreprise souhaite évaluer l'impact des mesures sur la satisfaction de ses salariés.

Une étude interne a montré que, chaque mois :

- 85 % des salariés ayant télétravaillé ce mois continuent à télétravailler le mois suivant ;
- 60 salariés n'ayant pas télétravaillé ce mois vont télétravailler le mois suivant.

1.

- Justifier que la suite  $(u_n)_{n \geq 1}$  définie par  $u_1 = 200$  et, pour tout entier naturel  $n$  supérieur ou égal à 1,  $u_{n+1} = 0,85u_n + 60$  permet de modéliser le nombre de salariés télétravaillant le  $n$ -ième mois depuis janvier 2024.
- Calculer  $u_2$  et interpréter le résultat dans le contexte de l'exercice.
- Pour tout entier naturel  $n$  supérieur ou égal à 1, on pose  $v_n = u_n - 400$ . Démontrer que la suite  $(v_n)_{n \geq 1}$  est géométrique de raison 0,85.  
En déduire l'expression de  $v_n$  puis celle de  $u_n$  en fonction de  $n$ .
- En déduire les variations de la suite  $(u_n)_{n \geq 1}$ .
- L'entreprise Alphatic souhaite que le taux de salariés en télétravail dépasse 25 %. Selon le modèle proposé par la suite  $(u_n)_{n \geq 1}$ , peut-on affirmer que les mesures consistant à favoriser le télétravail vont dans ce sens ?

2. L'entreprise souhaite évaluer la satisfaction de ses salariés. On admet qu'un salarié est satisfait un mois donné quand il ne change pas de mode de travail (en télétravail ou en présentiel) le mois d'après. Le rapport d'une étude interne affirme que « 95% des salariés de l'entreprise sont satisfaits ».

- Déterminer un intervalle de fluctuation asymptotique au seuil de 95 % de la proportion de salariés satisfaits dans cette entreprise.
- Justifier que le nombre de salariés satisfaits en janvier 2024 est égal à 1510. Conclure quant à la pertinence de l'affirmation faite par le rapport de l'étude interne pour le mois de janvier 2024.
- On considère la suite  $(w_n)_{n \geq 1}$  de la question 1.  
On admet que la suite  $(w_n)_{n \geq 1}$  définie par  $w_1 = 1510$  et, pour tout entier naturel  $n$  supérieur ou égal à 1,  $w_n = 1540 - 0,15u_n$  permet de modéliser le nombre de salariés satisfaits le  $n$ -ième mois depuis janvier 2024.  
Estimer, selon ce modèle, le nombre de salariés satisfaits en janvier 2026.  
Conclure quant à la pertinence de l'affirmation faite par le rapport de l'étude interne pour le mois de janvier 2026.
- Comment évolue le taux de satisfaction des salariés de l'entreprise Alphatic ?

#### 4.2.5.5 - Exercice complémentaire n°3

L'entreprise Betatoc cherche à étudier la possible corrélation entre le télétravail et la productivité des employés de certains services A, B, C et D.

1. Un sondage est réalisé auprès de 500 salariés de l'entreprise Betatoc. Ces derniers devaient répondre à la question : « Pensez-vous que le télétravail améliore la productivité ? ». 400 salariés sondés ont répondu par l'affirmative.

Déterminer un intervalle de confiance (au niveau de confiance de 95%) de la proportion réelle de salariés de l'entreprise qui pensent que le télétravail améliore la productivité. Arrondir les bornes de l'intervalle à 0,01.

L'entreprise Betatoc a par ailleurs mandaté un cabinet d'audit qui a synthétisé le nombre de dossiers traités par service et par mode de travail (en télétravail ou en présentiel). Un dossier est traité par une personne. L'étude du cabinet d'audit s'est basée sur l'analyse du travail de 500 employés de l'entreprise.

Les résultats observés sont les suivants :

Service	Nombre observé de dossiers traités par des employés travaillant en télétravail	Nombre observé de dossiers traités par des employés travaillant en présentiel	Total ligne
A	60	55	
B	35	45	
C	80	120	
D	45	60	
Total			

2. Compléter la colonne « Total ligne » et la ligne « Total colonne » dans le tableau précédent.

3. On souhaite effectuer un test du Khi-deux (noté  $\chi^2$ ).

- a. Déterminer les nombres attendus (dits « valeurs théoriques attendues ») de dossiers traités par service et par mode de travail et compléter le tableau ci-dessous :

Service	Nombre attendu de dossiers traités par des employés travaillant en télétravail	Nombre attendu de dossiers traités par des employés travaillant en présentiel	Total ligne
A	51	64	
B	35		
C	88	112	
D		59	
Total			

- b. On rappelle que la caractéristique du test du  $\chi^2$  est donnée par la formule suivante :

$$\sum_{i=1}^n \frac{(O_i - C_i)^2}{C_i}$$

où  $O_i$  est la  $i$ -ème valeur observée et  $C_i$  la  $i$ -ème valeur théorique attendue.

Montrer que cette caractéristique est comprise entre 4 et 4,5.

- c. Calculer le nombre de degrés de liberté (noté ddl) du test du  $\chi^2$ .



- d. Selon ce modèle et à l'aide de la table du  $\chi^2$  donnée en annexe, peut-on rejeter, au seuil de 5 %, l'hypothèse selon laquelle la productivité est indépendante du service et du mode de travail ?

4. Les résultats de ce test corroborent-ils les résultats du sondage de la question 1. ?

**ANNEXE : Extrait de la table du  $\chi^2$**

<p>Le tableau ci-contre fournit les valeurs de certains quantiles de la loi du <math>\chi^2</math> pour différents degrés de liberté <math>k</math>. Pour chaque valeur de <math>\alpha</math>, le quantile donné est tel que la probabilité pour qu'une variable suivant une loi de <math>\chi^2</math> à <math>k</math> degrés de liberté lui soit inférieur est de <math>1 - \alpha</math>.</p>	Degrés de liberté	Quantile du $\chi^2$	
	1	3,84	0,004
	2	5,99	0,10
	3	7,81	0,35
	4	9,49	0,71
	5	11,07	1,14
	6	12,59	1,63
	7	14,07	2,17
	8	15,51	2,73
	<b>Valeur de <math>\alpha</math></b>	<b>0,05</b>	<b>0,95</b>

## V - Annexes

### 5.1 – Sujets d’admissibilité des années passées (depuis 2000)

**2023 :** Dissertation = La dynamique des inégalités économiques internationales (entre pays) et internes (au sein des pays) depuis 2000 ; Dossier = Age / génération et formes d’engagement politique

**2024 :** Dissertation = Centre(s) et périphérie(s) : une opposition pertinente pour analyser les processus de différenciation sociale de l’espace aujourd’hui en France ? ; Dossier = Le financement des entreprises

Concours interne de l'agrégation de SES				
Historique des thèmes au programme et des sujets des épreuves écrites depuis 2000				

Session	Thèmes au programme Économie	Thèmes au programme Sociologie	Sujets de dissertation	Sujets de composition sur dossier
<b>2022</b>	Économie des inégalités. Monnaie et financement de l'économie.	Sociologie du risque. La socialisation.	Peut-on stimuler l'innovation et la croissance tout en réduisant les inégalités de revenus ?	Comment l'assurance et la protection sociale contribuent-elles à la gestion des risques dans les sociétés développées ? (EDS première)
<b>2021</b>	Monnaie et financement de l'économie. Concurrence et marchés.	La socialisation. <b>Objets et démarche de la sociologie.</b>	La sociologie a-t-elle vocation à être critique ?	Qu'est-ce que la monnaie et comment est-elle créée ? (EDS Première)
<b>2020</b>	Concurrence et marchés. <b>Économie du travail.</b>	Objets et démarche de la sociologie. La mobilité sociale.	Le chômage est-il involontaire ?	Comment se construisent et évoluent les liens sociaux ? (EDS Première)
<b>2019</b>	Économie du travail. Histoire de la pensée économique depuis 1945.	La mobilité sociale. <b>Justice et injustices sociales.</b>	L'État providence est-il toujours un instrument de justice sociale ?	Comment un marché concurrentiel fonctionne-t-il ? (Première)
<b>2018</b>	Histoire de la pensée économique depuis 1945. <b>Économie des institutions.</b>	Justice et injustices sociales. La société des individus.	Qu'est-ce qu'une institution efficace ?	Comment expliquer le comportement électoral ? (Terminale, spécialité SSP)
<b>2017</b>	Économie des institutions. Finance internationale.	<b>La société des individus.</b> La déviance.	Dans quelle mesure l'individu d'aujourd'hui est-il différent de l'individu de la modernité ?	Quelles politiques pour l'emploi ? (Terminale)
<b>2016</b>	Finance internationale. L'économie publique.	La déviance. <b>Sociologie du genre.</b>	Genre et socialisation.	Quel est l'impact des variables économiques et démographiques sur le financement de la protection sociale ? (Terminale, spécialité EA)
<b>2015</b>	<b>L'économie publique.</b> L'économie géographique.	Sociologie du genre. L'exclusion sociale.	Le marché est-il une solution aux défaillances de l'Etat ?	Classes et stratifications sociales. (Terminale)
<b>2014</b>	L'économie géographique. Économie de l'environnement.	<b>L'exclusion sociale.</b> Les stratifications sociales.	En quoi l'exclusion sociale renouvelle-t-elle la "question sociale" ?	Comment expliquer les fluctuations économiques ? (Terminale)
<b>2013</b>	<b>Économie de l'environnement.</b> La répartition des revenus.	Les stratifications sociales. Santé, maladie, société.	L'environnement, un bien collectif mondial ?	Moyens et efficacité des pouvoirs publics pour contribuer à la justice sociale. (Terminale)
<b>2012</b>	La répartition des revenus. Économie de l'innovation.	Santé, maladie, société. <b>Les croyances collectives.</b>	Le sentiment de justice est-il une croyance collective ordinaire ?	La décision d'investissement des entreprises. (Terminale)
<b>2011</b>	<b>Économie de l'innovation.</b> Economie et finance internationales.	Les croyances collectives. Sociologie de l'éducation.	Droits de propriété et innovation.	Déviance et stigmatisation (Première).

<b>2010</b>	Économie et finance internationales. Les prélèvements obligatoires.	<b>Sociologie de l'éducation.</b> Sociologie économique.	L'école peut-elle concilier éducation et performance ?	Formation de l'offre, de la demande et du prix d'équilibre sur un marché (Première).
<b>2009</b>	<b>Économie et finance internationales.</b> Les prélèvements obligatoires.	Sociologie de l'éducation. La sociologie économique.	L'attractivité des territoires dans une économie mondialisée.	Les mutations du syndicalisme en France. (Terminale)
<b>2008</b>	Les prélèvements obligatoires. Les analyses économiques de l'entreprise.	La sociologie économique. <b>Les approches sociologiques de la culture.</b>	Pratiques culturelles et stratification sociale.	Les avantages comparatifs. (Terminale)
<b>2007</b>	Les analyses économiques de l'entreprise. <b>Travail et emploi dans les pays développés.</b>	Les approches sociologiques de la culture. Famille et modernité occidentale.	Quelles ont été les conséquences des mutations économiques des 20 dernières années sur les travailleurs peu qualifiés des pays de l'OCDE ?	Justice sociale et inégalités. (Terminale)
<b>2006</b>	Travail et emploi dans les pays développés. Mondialisation et commerce international	Famille et modernité occidentale. <b>Les conflits sociaux.</b>	Tout conflit social n'est-il qu'un conflit d'intérêts ?	La contribution des facteurs de production à la croissance. (Terminale)
<b>2005</b>	<b>Mondialisation et commerce international.</b> Construction européenne et politique économique.	Les conflits sociaux. Les réseaux sociaux.	Peut-on appliquer les mêmes règles de commerce international à tous les biens et services ?	La mesure de la mobilité sociale. (Terminale)
<b>2004</b>	Construction européenne et politique économique. Économie de l'environnement et des ressources naturelles.	Les réseaux sociaux. <b>Expliquer et comprendre.</b>	Qu'est-ce qu'une explication sociologique ?	Les stratégies des entreprises. (Première)
<b>2003</b>	Économie de l'environnement et des ressources naturelles. <b>Croissance et cycles.</b>	Expliquer et comprendre. Corps et société : travail, santé, sport, paraître...	Peut-on et doit-on limiter les fluctuations économiques ?	Conformité et déviance. (Première)
<b>2002</b>	Croissance et cycles. La théorie économique avant 1850.	Corps et société : travail, santé, sport, paraître... <b>Ville et problèmes urbains.</b>	Crise des banlieues et politiques urbaines.	Services publics et économie de marché. (Première)
<b>2001</b>	La théorie économique avant 1850. <b>Économie et démographie.</b>	Ville et problèmes urbains. Féminin/masculin : approches sociologiques.	Mutations démographiques et développement.	L'opinion publique. (Première)
<b>2000</b>	Économie et démographie. Macroéconomie et finance.	<b>Féminin/masculin : approches sociologiques.</b> Évolution des qualifications et dynamique des classifications professionnelles.	Les analyses en termes de "rapports sociaux de sexe" vous paraissent-elles pertinentes pour rendre compte du fonctionnement et des évolutions des sociétés contemporaines ?	La mondialisation. (Terminale)

*Note : Nouveau thème en première ligne. Thème tombé à l'écrit en gras.*

## 5.2 – Programme de mathématiques (seconde partie de l'épreuve orale de dossier)

Cette épreuve a un double objectif, à savoir s'assurer que les candidats :

- maîtrisent certains outils mathématiques et statistiques que les professeurs de sciences économiques et sociales doivent utiliser dans l'enseignement en lycée et en classes préparatoires aux grandes écoles.
- ont une culture mathématique et statistique suffisante pour la compréhension et la mise en œuvre des théories contemporaines et des analyses socio-économiques quantitatives, qui sont, soit étudiées en second cycle universitaire, soit présentées dans des ouvrages ou des revues spécialisées sous un aspect formalisé.

Pour ce faire, les candidats doivent maîtriser le raisonnement logique, le formalisme mathématique utilisé dans les théories économiques, sociologiques ou démographiques :

- Ils doivent connaître les notations scientifiques classiques : les notions d'éléments d'un ensemble, de sous-ensembles, d'appartenance et d'inclusion, de réunion, d'intersection et de complémentaire ainsi que les notations des ensembles de nombres et des intervalles.
- Ils doivent savoir utiliser correctement les connecteurs logiques « et », « ou », utiliser à bon escient les quantificateurs universels et existentiels, les implications et équivalences, ainsi que les bases du raisonnement : démonstration par l'absurde et par récurrence, réciproque et contraposée d'une proposition.

Les programmes de mathématiques en vigueur au lycée doivent être très bien assimilés. S'ajoutent à ces contenus quelques approfondissements.

### 5.2.1 – Analyse

#### Fonctions numériques d'une variable réelle

- Fonctions usuelles (polynômes, fonctions rationnelles, racine carrée, inverse, logarithme népérien, exponentielle de base  $e$  et de base  $a$  réel, fonctions puissance réelle). Les fonctions trigonométriques sont hors programme.
- Limites : fonctions usuelles, opérations, croissances comparées, méthodes pour lever des indéterminations.
- Continuité (en un point et sur un intervalle, prolongement par continuité), dérivabilité (en un point et sur un intervalle), convexité ; tableau de variation, extrema, courbe représentative.
- Formules de Taylor : elles doivent essentiellement servir à obtenir des développements limités pour l'étude locale d'une fonction. Approximation affine et développement limité d'ordre 2 : formules usuelles au voisinage de 0, interprétation géométrique.
- Primitives, intégrale d'une fonction (continue par morceau sur un segment et sur un intervalle quelconque), lien avec l'aire sous la courbe représentative de la fonction, propriétés (linéarité, relation de Chasles, utilisation de la parité), techniques d'intégration (intégration par parties, changement de variable).

#### Fonctions numériques de plusieurs variables

- Dérivées partielles d'ordre 1 et 2 (les problèmes de continuité et de dérivabilité en un point particulier ne sont pas au programme), gradient (propriétés géométriques), différentielle d'ordre 1 et 2, optimisation avec ou sans contrainte (étude de la forme quadratique différentielle seconde – dont la représentation matricielle est la matrice Hessienne – en lien avec le développement de Taylor), méthode du Lagrangien.
- Courbes de niveau, fonction de Cobb-Douglas (homogénéité, élasticité).

## Suites

- Suites définies par une formule de récurrence ( $u_{n+1} = f(u_n)$ ) ou une formule explicite ( $u_n = f(n)$ ), représentations graphiques, sens de variation, suites majorées, minorées, convergence ; suites arithmétiques, géométriques, arithmético-géométriques. Applications aux taux d'intérêt. Des exercices utilisant des suites récurrentes linéaires d'ordre 2 pourront être proposés mais aucune théorie n'est exigible sur ce type de suites.

## Séries

- Définition, somme partielle associée, convergence dans des cas particuliers : séries de terme général  $q^n$ , séries de Riemann, développement en série de l'exponentielle, application pour le calcul de l'espérance et de la variance de variables aléatoires discrètes.

### 5.2.2 - Algèbre et géométrie

- Graphes : sommets, sommets adjacents, arêtes, degré d'un sommet, ordre d'un graphe, chaîne, longueur d'une chaîne, graphe complet, graphe connexe, chaîne eulérienne, matrice d'adjacence associée à un graphe. Recherche du plus court chemin sur un graphe pondéré connexe.  
- Résolution d'un système linéaire d'équations.  
- Espaces vectoriels de dimension finie, sous-espaces vectoriels : bases, dimension. On se limitera aux espaces  $\mathbb{R}^n$  et aux espaces de matrices colonnes à coefficients réels.  
- Produit scalaire, distance, norme, famille de vecteurs orthonormés. Projection orthogonale (la théorie générale des projections orthogonales n'est pas un attendu du programme).  
- Matrices à coefficients réels, opérations sur les matrices. Changement de base.  
- Valeurs propres, vecteurs propres et sous-espaces propres, diagonalisation d'une matrice carrée. Calcul de la puissance  $n$  ième d'une matrice carrée.  
- Équations de droites dans le plan, de plans dans l'espace.

### 5.2.3 – Statistique et probabilités

#### Statistique descriptive univariée

- Présentation de données statistiques : tableaux à simple entrée. Diagrammes en bâtons, histogrammes (avec classes de même amplitude ou non). Diagrammes circulaires, en barre, box-plots ou « boîte à moustaches ». Polygones des effectifs ou des fréquences cumulés.  
- Paramètres de position : moyenne, mode, médiane, quartiles, déciles.  
- Paramètres de dispersion : étendue, écart interquartile, variance, écart-type, coefficient de variation.  
- Paramètres de concentration : courbe de Lorenz, médiale et indice de Gini (défini uniquement comme rapport de deux aires).  
- Indices simples et synthétiques : définitions et propriétés (Laspeyres, Paasche, Fisher).

#### Statistique descriptive multivariée

- Présentation de données statistiques : tableaux à double entrée, distributions conjointe, marginales et conditionnelles. Formules de décomposition de la moyenne et de la variance, variances inter et intra.  
- Ajustement affine : principe de la méthode de Mayer, de la méthode des moindres carrés. Coefficient de corrélation linéaire  
- Cas de  $p$  variables quantitatives : matrice de covariance, de corrélation linéaire, analyse en composantes principales, régression linéaire multiple.  
- Analyse des correspondances simples dans le cas de 2 variables qualitatives.

## **Statistique inférentielle**

- Estimateur : propriétés (biais, risque quadratique, convergence) ; estimation ponctuelle ou par intervalle de confiance.
- Tests d'hypothèses : risques d'erreur, région critique. Application aux tests du Chi-deux (ajustement à une loi, liaison de 2 variables qualitatives), test de la moyenne, test d'égalité des moyennes par analyse de la variance.
- Modèle linéaire (cas de la régression linéaire simple ou multiple) : estimateur des moindres carrés, test de Student de signification des coefficients de régression.
- Lecture de sorties de logiciels dans le cas de traitements informatiques de données.
- Interprétation des résultats d'une analyse statistique unidimensionnelle ou multidimensionnelle de données socio-économiques.

## **Probabilités**

- Événements aléatoires, probabilité dans le cas d'un univers fini ou infini.
- Probabilités conditionnelles, formule des probabilités totales, théorème de Bayes. Événements indépendants. Graphes probabilistes : matrice de transition, état stable d'un graphe probabiliste.
- Variables aléatoires réelles discrètes ou continues : fonction de répartition. Loi d'une variable aléatoire discrète, fonction densité de probabilité.
- Loi de probabilité de variables aléatoires usuelles : uniformes (discrète et continue), Bernoulli, binomiale, géométrique, Poisson, normales, exponentielle.
- Vecteurs aléatoires : notion d'indépendance de variables aléatoires discrètes ou continues ; lois conjointe, marginales, conditionnelles d'un couple de variables aléatoires discrètes.
- Espérance mathématique et variance d'une variable aléatoire discrète ou continue (définition et propriétés). Covariance de deux variables aléatoires discrètes.
- Loi des grands nombres, théorème central limite, et application aux approximations d'une loi binomiale ou de Poisson par une loi normale. Approximation d'une loi binomiale par une loi de Poisson.
- Intervalle de fluctuation ; distribution d'échantillonnage.

### **5.2.4 - Contexte de l'épreuve**

Si certains exercices pourront être posés dans le seul cadre des mathématiques, d'autres pourront s'inscrire dans des contextes économiques et sociaux supposés connus des candidats. Parmi ceux-ci, on citera quelques exemples :

- les techniques d'analyse des variables économiques : valeur nominale (ou en valeur ou à prix courants), valeur réelle (ou en volume ou à prix constants), indice des prix ;
- le tableau entrée-sortie (TES) en comptabilité nationale : coefficients techniques, modèle de Léontieff ;
- des notions relatives aux phénomènes monétaires : taux de change, parité des pouvoirs d'achat ; des modèles de fiscalité : impôt proportionnel, impôt progressif (par tranches) ;
- les notions de base de la microéconomie : analyse du choix du consommateur (contrainte budgétaire, utilité, courbes d'indifférence, élasticité, taux marginal de substitution), analyse du choix du producteur (productivité moyenne, marginale, rendements croissants, décroissants, constants, coût total, moyen, marginal), équilibre en concurrence pure et parfaite, en situation de monopole, surplus, déplacements sur les courbes d'offre et de demande ;
- les outils d'analyse de la consommation : propension marginale, moyenne à consommer, élasticité point et élasticité arc (prix, revenu, demande), élasticité croisée, structure de la consommation et coefficients budgétaires ;
- les bases du calcul économique et financier : intérêts simples, intérêts composés, rentabilité économique, rentabilité financière, valeur actualisée, taux de rendement interne ;
- les techniques de réalisation d'enquêtes sociologiques et d'analyse de leurs résultats ;
- les principaux outils d'analyse des réseaux sociaux ;



### 5.2.5 - Remarques concernant la calculatrice

Les candidats doivent savoir maîtriser les instruments qu'utilisent leurs élèves et en premier lieu des calculatrices graphiques : outre les traitements numériques usuels, ils doivent être capables de fournir la courbe représentative d'une fonction, un tableau de valeurs d'une fonction ou d'une suite, de connaître les fonctions de la calculatrice pour toutes les opérations sur matrices et vecteurs ainsi que les fonctions statistiques, en particulier celles donnant un ajustement affine, les calculs de probabilités utilisant les lois usuelles, le solveur.