

Concours : **CAPES externe**

Section : **Sciences économiques et sociales**

Session 2017

Rapport de jury présenté par Frédéric CARLUER

Président du jury

SOMMAIRE

I - Introduction générale

- 1.1. Description des épreuves
- 1.2. Résultats principaux par genre, âge, origine et académie
- 1.3. Impression d'ensemble

II - Epreuve de composition

- 2.1. Les résultats : distribution des notes
- 2.2. Commentaires généraux sur le choix du sujet et les prestations des candidats
- 2.3. Proposition de corrigé
- 2.4. Reprographie de la « meilleure » copie

III – Exploitation d'un dossier documentaire

- 3.1. Les résultats : distribution des notes
- 3.2. Dossier et commentaires généraux sur le choix du sujet et les prestations des candidats
- 3.3. Proposition de corrigé
- 3.4. Reprographie de la « meilleure » copie

IV - Epreuve orale de mise en situation professionnelle

- 4.1. Les résultats : distribution des notes
- 4.2. Exemples de sujets
- 4.3. Commentaires et recommandations

V - Epreuve orale d'entretien à partir d'un dossier

- 5.1. Bilan statistique
- 5.2. Observations sur les prestations des candidats et les attendus de l'épreuve
- 5.3. Conseils aux candidats
- 5.4. Exemples de dossiers
- 5.5. Exemples de sujets de mathématiques

I - Introduction générale

Le concours externe du CAPES/CAFEP de sciences économiques et sociales proposait, en cette année 2017, 113 postes au CAPES (en baisse de 7 postes par rapport à la session 2016) et 20 postes au CAFEP (niveau égal à 2016). Pour la première fois depuis bien longtemps, tous les postes ont été pourvus à la fois dans le public et dans le privé, ce qui témoigne d'une réelle montée en qualité des candidats.

Le nombre de candidats inscrits gagne encore près de 10% cette année (tant au CAPES qu'au CAFEP), après une hausse déjà très sensible au CAPES l'an dernier. Ce sont désormais plus de 2500 candidats qui s'inscrivent au concours (pour 133 postes), mais cette fois le nombre de présents est aussi en nette hausse (+7% au CAPES et +21% au CAFEP !). Enfin, le nombre de présents par rapport au nombre de postes s'établit à des niveaux jamais atteints, soit autour de un pour sept (avec une réelle convergence CAPES/CAFEP). Au bilan, l'attractivité du concours est donc confirmée et l'amélioration tendancielle des indicateurs, tant au CAPES qu'au CAFEP, est frappante.

Si le nombre d'admissibles ne varie que très peu, à une ou deux unités près, la barre d'admissibilité, quant à elle, augmente d'un point dans chacune des sections (9/20 au CAPES et 8/20 au CAFEP).

L'impact sur la barre d'admission est immédiat, avec une hausse de plus d'un point au CAPES (au-dessus de la moyenne, avec 10,67/20 contre 9,5/20 l'an dernier) et d'un demi-point au CAFEP (8,67/20), ce qui confirme la réelle qualité de la préparation des candidats aux épreuves orales. Au sommet de la hiérarchie, la majeure du concours du CAPES est parvenue à obtenir 17,67/20 de moyenne générale (19/20 et 17/20 aux épreuves d'admissibilité et 18/20 et 17/20 aux épreuves d'admission).

A noter enfin, que l'on conseille vivement aux futurs candidats la lecture attentive de ce rapport d'autant plus que notre jury se cale sur les manières de faire des autres concours, à savoir qu'il ne communique plus *ex post* sur les prestations orales individuelles des candidats.

Évolution des grands indicateurs du concours depuis 2014

	CAPES					CAFEP				
	2014	2015	2016	2017	2016/17 %	2014	2015	2016	2017	2016/17 %
Inscrits	1903	1844	2008	2217	+9,4	248	308	311	345	+9,9
Présents (non éliminés)	764	753	741	799	+7,3	110	101	108	136	+20,6
Nombre d'admissibles	252	260	233	235	+0,9	17	18	30	29	-3,4
Barre d'admissibilité	8,5	10,08	8,0	9		7,5	9,97	7,0	8	
Nombre d'admis	122	125	120	113	-6,2	11	11	16	20	+20,0
Barre d'admission	7,33	8,67	9,5	10,67		7,83	8,0	8,17	8,67	
Major du concours	16,66	16,33	17,5	17,67		14,5	14,5	14,67	14,67	
Nombre de postes	122	125	120	113	-6,2	20	25	20	20	0,0
Ratio présents/postes	6,3	6	6,2	7,1	+12,7	5,5	4	5,4	6,8	+20,6

- Pour ce qui relève plus spécifiquement de cette session 2017, on notera aussi :
- 26 absents aux épreuves orales, dont une grande majorité fut lauréate aux épreuves de l'agrégation externe et du CAPES interne ;
 - une moyenne des candidats admissibles de 11,5/20 au CAPES et de 9,93/20 au CAFEP ;
 - une moyenne des candidats admis de 12,8/20 au CAPES et de 10,89/20 au CAFEP.

1.1. Description des épreuves

Conformément à l'arrêté du 19 avril 2013 modifié (JO n°99 du 27 avril), les épreuves sont définies par le cadre suivant.

<http://www.devenirenseignant.gouv.fr/cid98567/les-epreuves-du-capes-externe-et-du-cafep-capes-section-sciences-economiques-et-sociales.html>

Elles sont notées de 0 à 20. Pour toutes les épreuves, la note zéro est éliminatoire.

Le fait de ne pas participer à une épreuve ou à une partie d'épreuve, de s'y présenter en retard après l'ouverture des enveloppes contenant les sujets, de rendre une copie blanche, d'omettre de rendre la copie à la fin de l'épreuve, de ne pas respecter les choix faits au moment de l'inscription ou de ne pas remettre au jury un dossier ou un rapport ou tout document devant être fourni par le candidat dans le délai et selon les modalités prévues pour chaque concours entraîne l'élimination du candidat.

L'ensemble des épreuves du concours vise à évaluer les capacités des candidats au regard des dimensions disciplinaires, scientifiques et professionnelles de l'acte d'enseigner et des situations d'enseignement.

1.1.1. Epreuves écrites d'admissibilité

Composition : Durée : 5 heures ; Coefficient 1

La composition à dominante soit économique, soit sociologique et/ou sciences politiques, comprend :

- une dissertation dont le sujet se rapporte aux programmes en vigueur dans les classes de lycée général,*
- une question portant soit sur l'histoire de la pensée économique ou sociologique, soit sur l'épistémologie de ces disciplines.*

Exploitation d'un dossier documentaire : Durée : 5 heures ; Coefficient 1

La composition est élaborée à partir d'un dossier fourni au candidat et portant sur les programmes de sciences économiques et sociales.

Il est demandé au candidat de construire, à partir de ce dossier composé de plusieurs documents, et pour une classe de niveau déterminé, une séquence pédagogique intégrant obligatoirement des travaux à réaliser par les élèves et une évaluation des acquisitions attendues. La composition du candidat devra s'appuyer sur des connaissances précises en matière de didactique de la discipline scolaire sciences économiques et sociales, notamment en ce qui concerne la conception des dispositifs d'apprentissage et leur évaluation.

Le dossier porte sur le programme de sociologie, de sciences politiques et de regards croisés lorsque la première épreuve d'admissibilité est à dominante économique. Il porte sur le programme d'économie lorsque la première épreuve d'admissibilité est à dominante sociologique (ou sciences politiques).

1.1.2. Epreuves orales d'admission

Les deux épreuves orales d'admission comportent un entretien avec le jury qui permet d'évaluer la capacité du candidat à s'exprimer avec clarté et précision, à réfléchir aux enjeux scientifiques, didactiques, épistémologiques, culturels et sociaux que revêt l'enseignement du champ disciplinaire du concours, notamment dans son rapport avec les autres champs disciplinaires.

Épreuve de mise en situation professionnelle : Coefficient 2

- Durée de la préparation : 3 heures (sans document)
- Durée de l'épreuve : 1 heure maximum (exposé : 30 minutes maximum, entretien : 30 minutes maximum)

L'épreuve est composée d'un exposé élaboré à partir d'une question posée par le jury. L'exposé porte sur l'un des thèmes des programmes en vigueur dans les classes de lycée général. Il est suivi d'un entretien avec le jury durant lequel le candidat répond à des questions en relation avec le contenu de son exposé et, plus généralement, à des questions portant sur les concepts, outils, méthodes et théories de l'économie, de la sociologie et des sciences politiques, dont les formes de transposition didactique seront discutées.

Épreuve d'entretien à partir d'un dossier : Coefficient 2

- Durée de la préparation : 2 heures
- Durée de l'épreuve : 1 heure maximum (exposé : 20 minutes maximum, entretien sur l'exposé et sur la façon dont le candidat envisage son exercice professionnel : 25 minutes maximum, exercice de mathématiques : 15 minutes maximum)

Le candidat construit, à partir d'un dossier constitué de documents scientifiques, didactiques, pédagogiques d'extraits de manuels ou de travaux d'élèves, un projet de séquence de cours. Il devra préciser quels extraits du dossier il mobilise, comment il les utilise avec les élèves et justifier ses choix didactiques et pédagogiques.

L'entretien permet aussi d'évaluer la capacité du candidat à prendre en compte les acquis et les besoins des élèves, à se représenter la diversité des conditions d'exercice de son métier futur, à en connaître de façon réfléchie le contexte dans ses différentes dimensions (classe, équipe éducative, établissement, institution scolaire, société) et les valeurs qui le portent, dont celles de la République.

L'épreuve comprend en outre un exercice de mathématiques appliquées aux sciences économiques et sociales portant sur un programme publié.

Le dossier porte sur le programme de sociologie, de sciences politiques ou de regards croisés lorsque l'épreuve de mise en situation professionnelle est à dominante économique et sur le programme d'économie lorsque la première épreuve d'admission est à dominante sociologique (ou sciences politiques).

1.2. Résultats principaux par genre, âge, origine et académie

Certains items prennent ici en considération soit la totalité des présents, soit le nombre de présents non éliminés (c'est-à-dire une fois mis de côté les abandons après une épreuve, les ruptures d'anonymat et les copies blanches).

Selon le genre

La répartition hommes/femmes est relativement équilibrée mais un meilleur taux de réussite féminin apparaît nettement cette année, en particulier aux épreuves orales du CAPES.

Selon le genre	CAPES			CAFEP		
	Hommes	Femmes	% H	Hommes	Femmes	% H
Inscrits	1190	1027	53,7	163	182	47,2
Présents	473	371	56,0	73	75	49,0
Nombre d'admissibles	123	112	52,3	13	16	44,8
Présents Admission	112	102	52,3	11	16	40,7
Nombre d'admis	54	59	47,8	9	11	45,0

Selon l'âge

La structure par âge des admis reste polarisée sur les « jeunes » générations, sans réelle différence de performance à l'oral cependant. La tranche d'âge 23-26 ans représente en effet plus de la moitié des postes au CAPES, mais seulement un petit tiers au CAFEP. Enfin, pour ceux nés en 1995 (en Master I sans perdre une année) et en 1996 (ayant une année d'avance), ils forment plus de 10% du contingent du CAPES (12 postes dont 2 « en avance ») et trois postes au CAFEP.

Selon l'âge	CAPES					CAFEP				
	1970-	1970+	1980+	1990+	1995+	1970-	1970+	1980+	1990+	1995+
Inscrits	199	365	882	681	89	46	93	158	44	4
Présents	40	83	272	334	70	12	40	55	25	4
Nombre d'admissibles	3	11	70	126	25	4	5	11	6	3
Nombre d'admis	0	6	33	62	12	4	3	7	3	3

Selon l'origine ou l'activité des candidats

Près des deux tiers des admis était rattachés à une ESPE au CAPES, et près de la moitié au CAFEP (à noter que la probabilité de réussir est meilleure en première année d'ESPE qu'en seconde !... et même nettement si on prend pour ratio les admis par rapport aux présents !). Les autres « catégories d'admis » sont à trouver parmi les étudiants hors ESPE, les contractuels et les sans emplois (dans une proportion moindre que l'an dernier cependant). A signaler aussi qu'il n'y a pas eu de mauvaise surprise pour les quelques normaliens présents cette année.

Selon l'origine	CAPES					CAFEP			
	Inscrits	Présents	Admissibles	Présents	Admis	Inscrits	Présents	Admissibles	Admis
ESPE 1 ^{ère} A	327	265	94	91	61	25	14	10	8
ESPE 2 ^{ème} A	89	69	27	26	12	5	4	2	1
Etudiants	218	96	38	29	17	31	10	2	1
ENS	5	3	3	1	1				
Enseignants	65	13	1	1	0	29	14	1	1
Vacataires	70	19	5	3	2	86	48	8	4
Contractuels	236	115	26	26	8	59	33	3	2
Assistants Ed	125	63	9	9	3	10	3	0	0
Sans emploi	471	89	17	16	7	37	8	2	2
Autres	611	67	15	5	2	63	2	1	1
Total	2217	799	235	207	113	345	136	29	20

A noter que 5 docteurs pour 7 admissibles présents aux épreuves orales ont été admis.

Répartition par académie

Pour ce qui est du CAPES, les académies de Paris-Créteil-Versailles (en nette augmentation avec 40 admis à elles trois), de Lille (14) et de Lyon (10) concentrent 57 % des admis. Viennent ensuite les académies de Rennes, Montpellier et Toulouse (6 à 8 postes), puis Bordeaux, Nantes et Strasbourg (5 admis). Ces onze académies (sur 26 métropolitaines et 30 au total) représentent 99 postes sur les 113 ! Nombreuses sont donc celles qui n'obtiennent aucun ou un seul poste (on doit ici souligner l'effondrement d'Aix-Marseille qui passe de 10

lauréats à 1 seul admis !). Au moment où la tendance est à la décréue du nombre de postes au concours, cela pose la question de la mutualisation des moyens entre académies connexes, en particulier au sein des nouvelles grandes régions, en ce qui concerne la préparation au concours (inter-ESPE en particulier).

A noter aussi que certaines académies améliorent leurs performances entre l'admissibilité et l'admission : c'est particulièrement le cas de Paris-Créteil-Versailles ou, dans une moindre mesure, de Rennes. A l'inverse Grenoblois et Toulousains ont moins tiré leur épingle du jeu à l'oral.

Enfin, il est intéressant de suivre le ratio « Admis/Présents » qui révèle la capacité à aller au bout du concours dès lors qu'on y participe. A noter que Lyon reste ici très légèrement en tête (alors que son avance était très importante l'an dernier) avec 20,4% de ses candidats présents admis *in fine*.

Répartition par académies	Inscrits	Présents	Admissibles	Admis	% Inscrits	% Présents	% Admissibles	% Admis	Admis / Présents
Aix-Marseille	99	34	3	1	4,5	4,0	1,3	0,9	2,9
Besançon	12	3	0	0	0,5	0,4	0,0	0,0	0,0
Bordeaux	11	47	13	5	0,5	5,6	5,5	4,4	10,6
Caen	29	17	5	1	1,3	2,0	2,1	0,9	5,9
Clermont-Ferrand	22	4	1	0	1,0	0,5	0,4	0,0	0,0
Dijon	54	27	5	2	2,4	3,2	2,1	1,8	7,4
Grenoble	79	29	10	3	3,6	3,4	4,3	2,7	10,3
Lille	160	76	28	14	7,2	9,0	11,9	12,4	18,4
Lyon	95	49	18	10	4,3	5,8	7,7	8,8	20,4
Montpellier	103	38	12	6	4,6	4,5	5,1	5,3	15,8
Nancy-Metz	71	27	5	2	3,2	3,2	2,1	1,8	7,4
Poitiers	53	33	8	3	2,4	3,9	3,4	2,7	9,1
Rennes	84	40	13	8	3,8	4,7	5,5	7,1	20,0
Strasbourg	86	44	13	5	3,9	5,2	5,5	4,4	11,4
Toulouse	103	42	17	6	4,6	5,0	7,2	5,3	14,3
Nantes	76	25	10	5	3,4	3,0	4,3	4,4	20,0
Orléans-Tours	52	14	1	0	2,3	1,7	0,4	0,0	0,0
Reims	33	6	0	0	1,5	0,7	0,0	0,0	0,0
Amiens	44	11	0	0	2,0	1,3	0,0	0,0	0,0
Rouen	59	17	3	0	2,7	2,0	1,3	0,0	0,0
Limoges	9	2	0	0	0,4	0,2	0,0	0,0	0,0
Nice	72	19	2	1	3,2	2,3	0,9	0,9	5,3
Corse	3	1	1	1	0,1	0,1	0,4	0,9	100,0
DOM	120	22	1	0	5,4	2,6	0,4	0,0	0,0
Paris-Créteil-Versailles	588	217	66	40	26,5	25,7	28,1	35,4	18,4
TOTAL	2217	844	235	113	100,0	100,0	100,0	100,0	13,4

En ce qui concerne le CAFEP, 5 admis viennent de Nantes (pour 10 présents et 6 admissibles), 5 de Paris-Créteil-Versailles (pour 26 présents et 8 admissibles) et 3 d'Aix-Marseille, qui surperforme cette fois (avec 5 admissibles pour 11 présents). En ce qui concerne les autres académies, Lille en place 2 lauréats et Bordeaux, Lyon, Rennes, Limoges et Nice un.

1.3. Impression d'ensemble

A l'issue de ce concours 2017, dont nous félicitons les 133 lauréats, 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. 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, ...), enseignés en Licence de science économique et en Licence de sociologie, et qui sont en lien avec les programmes de lycée de 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... A ceci s'ajoutent une compréhension et une réflexion propres à l'épistémologie de ces sciences (et plus particulièrement les démarches de « l'économiste » et du « sociologue ») et, bien évidemment, les grands courants/faits de l'histoire de la pensée économique et sociologique.

Il paraît aussi important 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 potentiellement utilisé). Sans ce préalable incontournable, il est rare que des problématiques pertinentes voient le jour et qu'un plan idoine se détache.

Enfin, mobiliser un certain nombre d'exemples et de chiffres-clés (sans même évoquer quelques calculs simples...), en lien avec l'histoire des faits économiques ou sociaux et avec l'actualité économique et sociale (trop souvent ignorée), pour appuyer son argumentation, est assurément un gage de réussite.

A l'heure où le nombre de postes se stabilise, voire baisse, le jury se félicite de la qualité moyenne des candidats (comme en témoignent le nombre toujours plus important d'inscrits, ou encore les moyennes relativement élevées du dernier admissible et du dernier admis, tant au CAPES qu'au CAFEP) et du fait que notre concours puisse donc recruter des professeurs dont le niveau de connaissances et la posture pédagogique sont tout à fait dignes du métier qui les attend ! Ce sentiment était particulièrement prégnant au niveau des prestations orales cette année, où très peu de notes très basses ont été attribuées et beaucoup de bonnes attitudes professorales signalées.

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 : Christian Feytout et Matthieu Béra) pour leur implication sans faille,
- la direction de l'ENC Bessières et tout spécialement Monsieur Rizzo pour la qualité de son accueil, d'autant plus qu'il prend une retraite bien méritée...
- et bien sûr la Direction Générale des Ressources Humaines du Ministère, pour le suivi quasi quotidien de ce concours, avec une mention spéciale à Priscilla Plateaux.

Frédéric CARLUER
IGEN de SES - Président du jury

II - Epreuve de composition

Dissertation (16 points) : « Générations et solidarités »

Question portant sur l'histoire de la pensée ou sur l'épistémologie (4 points) :

« Peut-on expérimenter en sociologie ? »

La grille d'évaluation

De manière à hiérarchiser les copies de manière la plus fine possible, la grille d'évaluation suivante a été élaborée/appliquée :

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

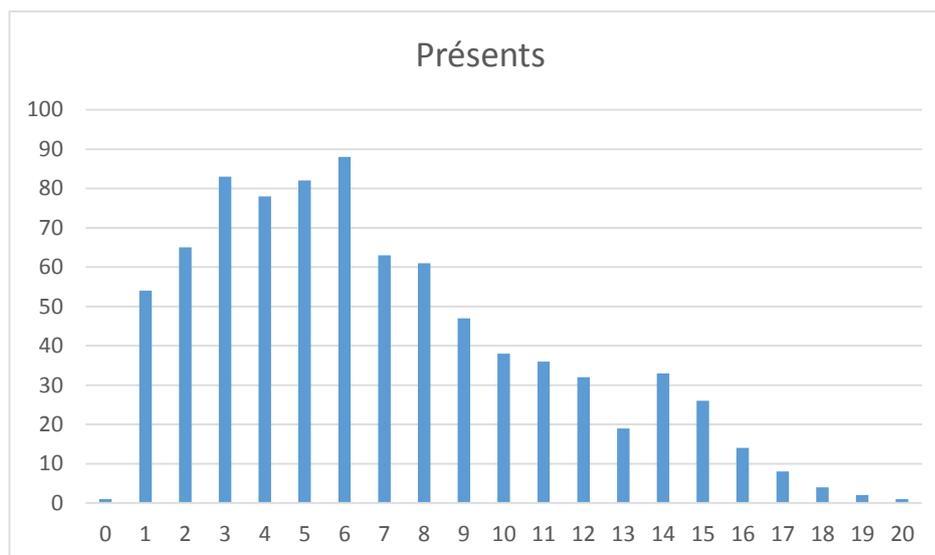
2.1. Les résultats : distribution des notes

2.1.1. CAPES

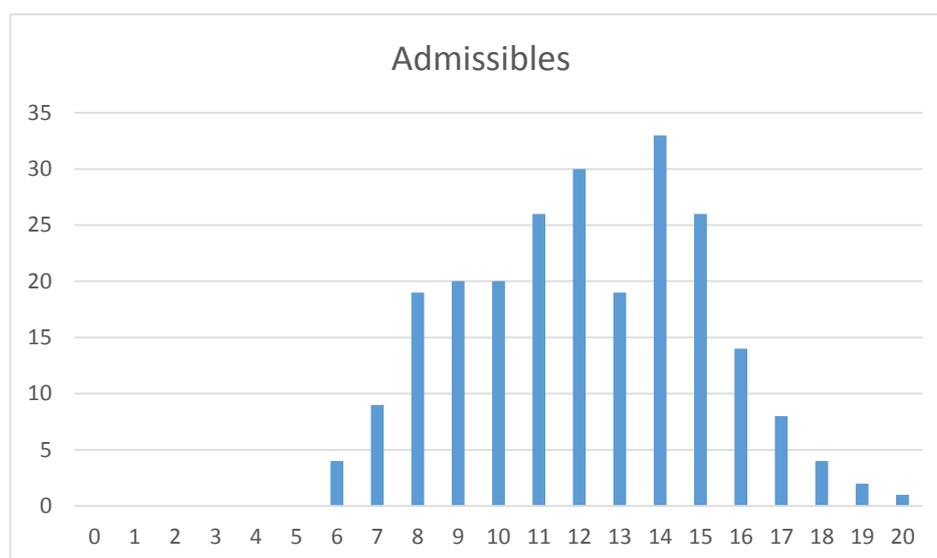
Cette année, le jury a corrigé 840 copies, dont 5 blanches. 29 copies ont obtenu la note de 16/20 au moins (dont une la note de 20/20). A l'autre extrême, 363 copies ont obtenu la note de 5 ou moins (dont 1 seule copie à 0/20) et aucune d'entre elles n'a permis à leur auteur d'accéder à l'admissibilité (il fallait au moins 6/20), grâce à une meilleure prestation en dossier (on rappelle que la barre d'admissibilité était à 18/40 cette année au CAPES) ! A noter aussi que deux candidats ayant obtenu 12/20 à cette épreuve ne figurent pas parmi les 235 admissibles...

La répartition des notes est la suivante :

<i>Note</i>	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Présents	1	54	65	83	78	82	88	63	61	47	38	36
Admissibles	0	0	0	0	0	0	4	9	19	20	20	26
<i>Note</i>	12	13	14	15	16	17	18	19	20	<i>absents</i>	<i>Blanches</i>	<i>Total</i>
Présents	32	19	33	26	14	8	4	2	1	1377	5	2217
Admissibles	30	19	33	26	14	8	4	2	1	0	0	235



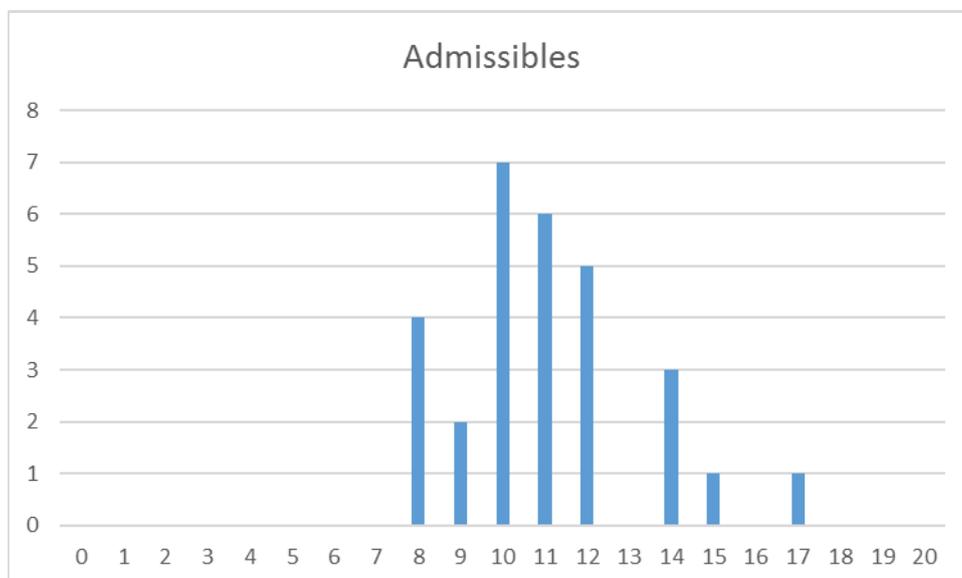
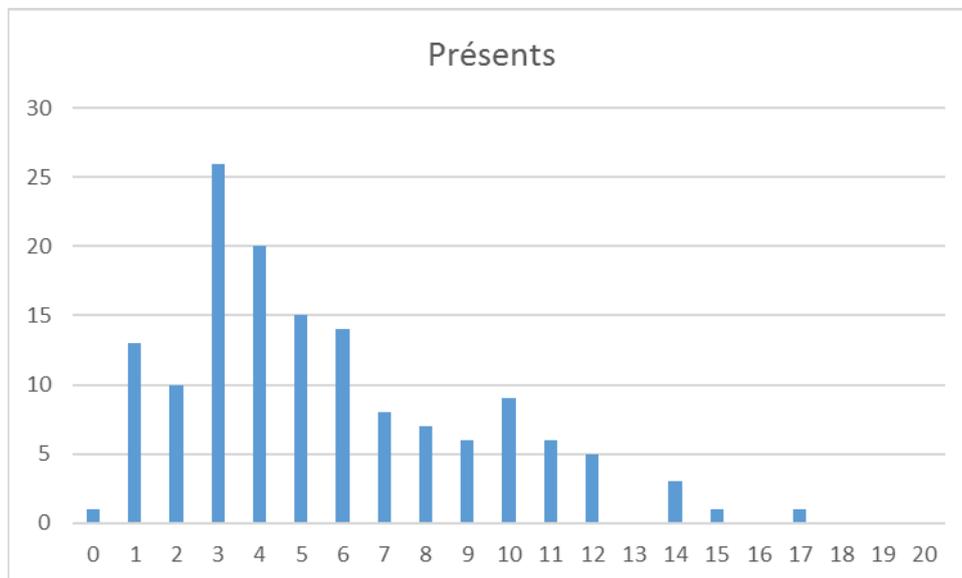
La moyenne générale des notes des présents s'établit à 6,92/20 (soit un point de plus que l'an dernier : 5,91/20) et la moyenne générale des admissibles à 12,14 (soit deux points de plus que l'an dernier : 10,03/20).



2.1.2. CAFEP

146 candidats sur les 345 inscrits ont participé à cette première épreuve du concours. Un candidat a obtenu la note de 17/20, alors que 85 ont eu 5/20 ou moins. Sept des neuf candidats ayant eu 10/20 à cette épreuve ont été admissibles (on rappelle que la barre d'admissibilité était à 16/40 cette année au CAFEP). La moyenne des présents était de 5,55/20 comme l'an dernier mais celle des 29 admissibles est de 11,03 (contre 8,91/20 l'an dernier !).

Note	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Présents	1	13	10	26	20	15	14	8	7	6	9	6
Admissibles	0	0	0	0	0	0	0	0	4	2	7	6
Note	12	13	14	15	16	17	18	19	20	absents	Blanches	Total
Présents	5	0	3	1	0	1	0	0	0	199	1	345
Admissibles	5	0	3	1	0	1	0	0	0	0	0	29



2.2. Commentaires généraux sur le choix du sujet et les prestations des candidats

2.2.1. Commentaires sur l'épreuve écrite de sociologie

1- Sur la dissertation

Le niveau extrêmement bas de certaines copies est préoccupant

On se demande comment des étudiants qui ont validé une Licence 3 ont pu atteindre un niveau aussi faible en Master 1 (si tant est qu'il s'agisse de se « hisser » à un niveau). Des dizaines de copies sont truffées de fautes élémentaires, ne proposent aucun plan, consistent en des bavardages sans fait ni auteur. Ceux-ci peuvent s'étendre sur plusieurs pages, les candidats assènent des vérités qui font parfois froid dans le dos. Il y avait « avant » (le Moyen Age, les « sociétés traditionnelles » dans lesquelles on « choisissait d'être solidaire ») et « aujourd'hui », avec les NTIC, *Facebook*... les gens ne sont plus solidaires et sont devenus individualistes.

Le problème de la définition des termes comme préalable à toute composition

Il est étonnant de découvrir que la plupart des candidats n'ont toujours pas appris ou compris qu'il fallait en passer par une première étape : la définition des termes du sujet.

Le problème de définition des termes est majeur, premier, primordial. Si les candidats ne connaissent pas par cœur les définitions de tous les termes d'un dictionnaire de sociologie, ils doivent au moins en tirer les conséquences et raisonner, afin de reconstituer des éléments de définitions. Sinon, point de réponse possible, et donc point de plan pertinent pour présenter des éléments de réponse. Le problème est le même pour « solidarité » et « génération ». Comment répondre à la question du lien entre deux notions, sans passer par une définition de l'une et l'autre ?

Quand les candidats auront compris que c'est incontournable, alors ils auront fait un grand pas en avant dans la possibilité de réussir un concours - et celui-ci en particulier.

Le correcteur se retrouve vite dans la situation suivante : y a-t-il oui ou non un effort de définition préalable des termes ? Si non, le candidat peut être assuré qu'il sera bien en deçà de la moyenne.

La plupart des candidats connaissent les concepts de solidarité mécanique et de solidarité organique de Durkheim et, certains, savent se les approprier pour les intégrer intelligemment à leur problématique.

Pour autant, beaucoup de candidats définissent la notion de solidarité de façon succincte et sommaire (solidarité = lien social), sans expliciter, ni illustrer.

Peu définissent la notion de génération, assimilée le plus souvent à l'idée de période historique ou d'âges de la vie (au sens biographique du terme). D'autre part, la richesse d'une notion est de pouvoir être déclinée en sous-notions, or, peu de candidats l'ont fait. Par exemple, la solidarité peut être intergénérationnelle, mais aussi intragénérationnelle.

Capacités à relier les termes du sujet

Il s'agissait, cela n'a échappé à personne, d'un sujet à deux termes, reliés par un « et ». On peut aller dans les deux sens, montrer par exemple que les solidarités « impactent » les générations, après avoir montré le symétrique - mais c'est plutôt rare et risqué. On peut rester dans un sens (par exemple : les relations intergénérationnelles produisent de la solidarité organique ou les relations de solidarité intragénérationnelles produisent de la solidarité mécanique, en en déclinant différentes modalités, formes, ou en nuanciant : montrer que c'est

en crise, en évolution, en mutation. C'est encore le plus simple pour l'épreuve du CAPES qui dure 4 heures.

Les termes du sujet ne sont pas toujours reliés, ou reliés dans les deux sens, ce qui ne correspond pas à la problématique attendue, et chaque notion pouvant constituer une partie spécifique. Par exemple, un plan fréquemment rencontré et inadapté : en première partie, l'évolution des formes de la solidarité, en deuxième partie, la solidarité entre générations.

Problématique

Il n'existe pas de bonne copie sans véritable problématique. Même un candidat ayant peu de connaissances théoriques peut parvenir à construire une copie, si la réflexion est problématisée. Rappelons qu'une problématique est une question qui pose problème et qui amène une analyse argumentée. Les questions qui conduisent à une réponse purement descriptive ne sont pas des problématiques (exemples : comment ont évolué les différentes formes de solidarité intergénérationnelle ? Quels sont les différents liens intergénérationnels ?). Enfin, problématiser consiste à poser *in fine* une question centrale claire et concise, et non pas à formuler un paragraphe long et abscons.

Les problèmes de plan

La plupart du temps, quand les termes ne sont pas définis, il n'est pas possible d'arriver à une problématique ni donc à un plan pour y répondre. Cependant, il arrive que certains candidats fassent un effort de définition, mais débouchent sur un plan caricatural qui les empêche de mettre les termes en relation. Le plus fréquent fut celui-ci : beaucoup ont opposé un « avant » et un « après » - et c'est à cela que se limitait leur horizon du pensable pour répondre au problème des générations. Ce qui donna un plan du type : I) la solidarité « avant » (un avant le plus indéfini qu'il soit : le Moyen Age, l'Antiquité, les sociétés à totems, le XIX^{ème} siècle avec les familles de Le Play...) et un « après » (qui est « aujourd'hui »), qui caractérise une société postmoderne, une société internet (aujourd'hui = internet pour certains candidats à la culture particulièrement indigente). Quoi qu'il en soit, ce type de plan interdit toute articulation des termes, puisque celui de génération est neutralisé à l'avance dans cette fausse opposition et les candidats se contentent alors de décrire la solidarité d'« avant » et de « maintenant ». Ils évitent le sujet. Et ratent la qualification, par le même geste.

Les candidats qui ont su problématiser sont généralement parvenus à proposer un plan cohérent et classique de type « oui, mais » ou « non, mais ».

Le problème des références et de la mobilisation des auteurs

L'une des règles du jeu de la dissertation (en sociologie) consiste à raisonner en s'appuyant sur des auteurs, qui renvoient eux-mêmes à des notions, des théories, des enquêtes et des faits. Ce concours et sa composition ne sont ni le lieu ni le moment idéal pour créer un monde à partir de rien et produire *ex nihilo* un discours sur la société actuelle ou passée. Les candidats qui ne s'appuient sur aucun auteur, ni aucun fait, tombent forcément dans le bavardage et versent dans le sens commun, celui duquel il faut démontrer qu'on est en capacité de s'extirper, en s'aidant... de la sociologie ! Que certains voient dans la « société moderne » une société sans solidarité, qu'ils perçoivent chez les nouvelles générations « le renouveau des formes de solidarités », dans l'internet le réservoir de possibilités infinies pour refonder le lien social, soit ! Mais il faut avancer prudemment et s'appuyer sur des lectures, qui renvoient à des enquêtes et des faits (données statistiques, ...). Sinon, on peut tout dire et son contraire.

Cette règle du jeu doit être entendue une fois pour toutes. Ceux qui n'agissent pas dans ce cadre n'ont pas compris ce qu'était la démarche scientifique des sciences sociales, qui sont exigeantes et reposent sur des travaux empiriques et théoriques de longue haleine. Alors qu'on apprend avec stupeur (ceci est un vrai résultat) que 30 % des Français « croient aux

statistiques nationales » (de l'INSEE, de l'INED) et donc que 70 % n'y croient pas (!), les futurs enseignants de SES doivent faire partie de ceux qui y croient - ou alors, nous n'irons pas loin dans la construction d'un lien social basé sur des faits et des données scientifiques. Sans ces données tirées des recherches en sciences sociales, on pourrait tout dire ; autant dire que la raison du plus fort l'emporterait, que les mots n'auraient plus de sens et qu'il n'y aurait plus besoin d'enseigner les sciences sociales. Une perspective, on l'a bien compris, que ce concours tente d'éloigner le plus loin possible de notre horizon.

D'autre part, l'usage de Durkheim a souvent tourné à la récitation des formes de solidarités, sans l'adapter ou l'appliquer au sujet. Il n'est pas intéressant de montrer que l'on connaît les formes de solidarités de Durkheim si on est incapable de les adapter au sujet. Sinon, on peut s'en passer (une copie a eu 20 sans évoquer Durkheim !).

Il n'est pas inintéressant de signaler les auteurs mobilisés par les candidats, bons ou mauvais : Castel et la désaffiliation sociale, Paugam et l'exclusion, la disqualification, Rosanvallon et la crise de l'Etat providence, viennent sans doute juste derrière Durkheim.

Il est regrettable que certains candidats ne connaissent pas l'orthographe du nom des auteurs qu'ils citent, et notamment, les grands auteurs classiques (Durkheim, Marx, Weber, Tocqueville...).

Les lieux communs

Ce qui fascine et fait peur, à la lecture d'un assez grand nombre de (mauvaises) copies, c'est l'extrême porosité qui existe entre la pensée des candidats et certains lieux communs, l'incroyable diffusion des stéréotypes, la pauvreté des discours, le tout proféré dans un français parfois si fragile et indigent que ça en est déroutant à ce niveau universitaire. On lit que « la famille est en décomposition », que « la modernité c'est la famille monoparentale et recomposée » (10 % de « la réalité » !), que « les CDI n'existent presque plus » (90 % de la réalité !). Pour de très nombreux candidats, l'Etat providence n'est plus (!) et la famille s'érige seule en dernier bastion de la solidarité. C'est aller bien vite avec « la réalité » et la méconnaître singulièrement ! Que font-ils des 50 % du PIB consacrés à la redistribution ? Que font-ils de nos écoles et universités quasi gratuites ? De ce système de santé pour tous que beaucoup nous envie, Des retraites qui garantissent à 15 millions d'individus des pensions moyennes de 2000 €, De l'assurance chômage ?

Certains étudiants ont la prétention de vouloir enseigner sans aucune connaissance statistique, aucune donnée sur la société française, sur l'international.

Quels seront les remparts contre l'ignorance, si les postulants aux concours de l'enseignement des sciences sociales méconnaissent les réalités sociales à ce point ? Que lisent donc ces étudiants jusqu'au Master ? Que connaissent-ils de la « réalité sociale » telle qu'on peut l'étudier, l'observer, la mesurer, la décrire (avant même d'essayer de l'expliquer et de la comprendre) ?

Faut-il ajouter que la sévérité s'est abattue sans pitié sur ces copies qui ne connaissent rien à la société française, rien à la littérature sociologique et qui visiblement ont très peu lu pour s'extraire du sens commun.

L'absence de « sensibilité » sociologique

On trouve dans des dizaines de copies une absence caricaturale « d'esprit sociologique », pour reprendre l'expression de Bernard Lahire. On pourrait espérer les retrouver *a minima* autour de la notion de contrainte, qui définit depuis Durkheim le fait social et permet de circonscrire l'objet de la sociologie. Mais non : on a droit à des « solidarités individuelles » (eh oui ! Il est possible d'être solidaire avec soi-même selon certains candidats). On découvre que « la liberté des individus est à présent un fait bien certain ». Chacun est « libre », c'est bien connu, de choisir son lieu d'habitation, son travail, son orientation, jusqu'à son conjoint (et pourquoi pas

l'âge où il décidera de se marier, d'avoir des enfants, de partir à la retraite ?). La vie sociale s'exerce en dehors des lois de la pesanteur, c'est l'évidence pour certains. Qu'est-ce que la norme, en effet ? A quoi bon la norme, dans une société devenue « individuelle », « individualiste », « d'individuation », « d'individualisation » (on trouve de tout) ? Car « aujourd'hui », « chacun fait ce qui lui convient ».

Sur les connaissances des domaines de la sociologie

On s'est étonné de trouver peu d'occurrences sur quelques sociologues des générations, que ce soit l'initiateur (Mannheim) ou les actuels (Chauvel par exemple), peu d'occurrences sur les sociologies de la solidarité (Paugam). Plus généralement, peu de connaissances en sociologie de la famille (Singly, Thierry, Dechaux), pourtant très utilisable ici (liens de solidarité intergénérationnelle, entraide, sociologie de la jeunesse, des grands-parents...). Très peu de statistiques et d'enquêtes. Très faible appel également à la sociologie de l'éducation, pourtant une institution de transmission et de construction de la solidarité entre générations, qui développe le sentiment d'appartenance au groupe.

Rappelons pourtant que le niveau exigé pour les épreuves est l'équivalent de la Licence 3 de sociologie. Compte-tenu de la moyenne (6,5) et du niveau d'admissibilité (9/20 au CAPES, 8/20 au CAFEP), on peut dire que le niveau exigé pour passer à l'oral (une chance sur deux d'être pris) est relativement bas, quoiqu'en amélioration. Et pourtant : il a fallu éliminer près de 700 copies pour l'atteindre !

Sur la conclusion

Si certaines conclusions sont correctement construites et rédigées, beaucoup sont soit indigentes (courtes et sans réponse claire et précise à la problématique), soit, au contraire, inutilement longues, en reprenant tous les éléments de réponse du devoir, *in extenso*.

2- Commentaires sur l'épistémologie

L'investissement des candidats

Cette épreuve est d'une durée théorique d'une heure. On ne saurait par conséquent se contenter d'un paragraphe écrit à la hâte sur cette question. Si le candidat décide de bâcler le sujet qui compte pour 20 % de la note, c'est un mauvais service qu'il se rend à lui-même.

Il existe un contraste saisissant entre des candidats qui (mal)traitent la question en un paragraphe (sans parler de ceux qui n'y répondent pas) et ceux qui y consacrent plusieurs pages, voire un plan détaillé, dont on a du mal à croire qu'il a pu être conçu en 1 heure (il a alors dû se faire au détriment de la dissertation). Il faut essayer de rester mesuré et de s'en tenir à deux pages bien organisées. Définition, implications et discussion avec argumentation (voir le corrigé), pour essayer de balayer les différents aspects de la question. Qu'on se le dise : certains eurent les quatre points sans en passer par une mini-dissertation de 4 ou 5 pages avec un plan détaillé !

Une expérience (sic !) a permis d'établir que la correction préalable des questions d'épistémologie était prédictive de la qualité de la composition de sociologie. Les copies avec 0/4 en épistémologie proposaient exceptionnellement des bonnes dissertations. La question d'épistémologie était donc prédictive du niveau du candidat.

Sur la définition de l'expérimentation

Là encore, comment répondre à la question de savoir si la sociologie est une « science expérimentale » (Peut-on expérimenter en sociologie ?) sans définir ce qu'est une science expérimentale, ce qu'est une expérimentation : un dispositif qui permet de mettre à l'épreuve

des hypothèses, de les tester, pour les valider ou non. Souvent réalisée en laboratoire (si j'associe ces deux éléments, que se passe-t-il si j'en retranche un, ...) elle ne peut l'être évidemment en sociologie, « science de la réalité », toujours *in vivo* (et non *in vitro*). La question n'était pas directement de savoir si la sociologie est une science, ou une science comme les autres, même si, évidemment, les réponses à ces questions aidaient à réfléchir à celle de l'expérimentation, plus précise et circonscrite.

Certains candidats, c'est classique, confondent exemples et définition : l'énumération, voire la description d'expériences célèbres (Milgram, Ash, Hawthorne *General Electric* avec Mayo), ne donneront pas une définition de ce qu'est une expérimentation. Exemplifier n'est pas définir. Il faudrait voir ce qui est commun à toutes ces expériences.

Confusions

Il y eut quelques confusions qui ont fait perdre des points :

- entre enquêter et expérimenter : il ne suffit pas d'enquêter pour expérimenter. De même, contrairement à ce que laissent croire certaines copies, observer, interroger (entretiens), décompter (statistiques), ce n'est pas expérimenter. Expérimenter, c'est une attitude intellectuelle (hypothèse, vérification pour validation ou pas) et une pratique (protocole, direct ou indirect) ;
- entre expérimenter (tester une hypothèse) et faire l'expérience de quelque chose ou expérimenter (découvrir). Le candidat fait de l'épistémologie, il doit donc élaguer et garder le sens épistémologique !

2.3. Proposition de corrigé

2.3.1. Composition

Sujet : « Générations et solidarités »

Par Matthieu Béra

Positionnement du sujet

Le sujet proposé fait appel aux connaissances de Licence en sociologie et « *se rapporte aux programmes en vigueur dans les classes de lycée général* ».

D'un point de vue théorique, ce sujet exige des candidats qu'il sache distinguer les types de solidarités, qu'il soit capable d'expliquer le fonctionnement de la solidarité par complémentarité (organique) ou par imitation (mécanique).

En Licence, la sociologie de la famille et les liens entre générations sont directement visés. Sociabilité familiale, socialisation primaire, entraides intergénérationnelles, modifications des formes de famille, phénomènes d'individualisation et construction identitaire. La sociologie des âges (jeunes, seniors et vieillissement) est également au programme des Licences de sociologie. Les questions du fondement de la « culture jeune », du processus du vieillissement, sont directement interrogées.

La sociologie politique est aussi mobilisable, via la question de la construction de l'Etat moderne autour de la sécurité sociale, de l'impôt redistributif.

La sociologie de l'éducation peut être aussi utile pour réfléchir au contrat intergénérationnel, à la justice scolaire, aux échecs du système qui produisent des exclusions.

D'un point de vue empirique, les exemples à mobiliser ont la particularité de pouvoir être empruntés aux « regards croisés » des programmes des lycées, en rapport avec la science politique (redistribution, impositions, cotisations) ou l'économie (dette, économie des ressources rares par exemple). En sociologie (niveau de L), comme dit ci-dessus, les sociologies spécialisées de la famille, de l'éducation et de l'Etat fournissent les domaines où puiser.

Analyse des termes du sujet

Pas de difficulté majeure sur les termes du sujet, quoiqu'il faille se méfier des apparences.

Les « générations » sont des faits sociaux « objectifs » mais la question de savoir si elles sont conscientes d'elles-mêmes est complexe (Mannheim). Savoir si une génération constitue un « groupe social », à quelle condition, pourra être une piste, du moins en mettant le problème en relation avec celui de la solidarité.

Tout comme celle de génération, la notion de solidarité est utilisée dans le langage commun (être solidaire, exprimer sa solidarité, ...), mais elle appartient aussi et surtout au patrimoine de la discipline depuis sa naissance en Allemagne (Tönnies) et en France (Durkheim). Il serait difficile de passer par-dessus les usages de la notion par Durkheim et de méconnaître la distinction entre les deux formes de solidarités organique et mécanique, leurs principes théoriques. Leur application ou transposition à la question générationnelle constitue la seule originalité du sujet.

Les notions associées

D'un point de vue contemporain, les solidarités renvoient à l'Etat providence. Il faut penser à la sécurité sociale, aux retraites, aux revenus de transferts et aux régimes par répartition. Les questions de fiscalité sont concernées : telle ou telle option fiscale sera plus ou moins ancrée sur les questions de solidarité (entre ceux qui sont plutôt privilégiés et ceux qui le sont moins), y compris intergénérationnelles. Les solidarités entre générations sont concernées par les comptes de pénibilité.

Les solidarités amènent aussi du côté des familles (entraides, économie cachée de la parenté, héritages...).

Elles touchent enfin aux questions d'altruisme, de don, de bénévolat, qui sont des notions plus proches de l'anthropologie, mais qu'un étudiant de Licence de sociologie est censé connaître - ne serait-ce que pour réfléchir à « l'homo sociologicus », construit contre la figure de « l'homo oeconomicus », individualiste et opportuniste.

Il est intéressant de penser par antinomie : la solidarité renvoie *a contrario* aux exclusions, aux communautarismes, aux individualismes, aux égoïsmes. De ce point de vue, le chômage (des jeunes), la pauvreté, la discrimination, sont des indicateurs de solidarité en déficit (au programme des « regards croisés » de Terminale)

La notion de « génération » peut être reliée avec celle de mobilité sociale qui est (presque) toujours travaillée à partir des relations intergénérationnelles. Comment parler « d'ascenseur social », de « reproduction sociale », de « déclassement », sans passer par la notion de générations ? De même, quand on aborde les grandes notions de la démographie (aussi bien dans l'enseignement de spécialité économie approfondie que dans les cursus de sociologie à l'université), on est forcément amené vers les concepts de cohortes, d'effet d'âge, de génération, qui font partie des outils supposés connus.

De son côté, la notion de socialisation est une affaire de générations : le rapport éducatif entre parents et enfants, la transmission des valeurs et des normes via les institutions scolaires (et la crise éventuelle de la transmission, de l'autorité).

Les parties du programme en rapport avec la question des conflits peuvent aussi être reliées au sujet : parmi les conflits, ceux qui se profilent entre générations sont de très bons exemples. En Licence de sociologie, les étudiants sont amenés à découvrir de nombreux auteurs qui ont travaillé le problème, de Mannheim à Chauvel, en passant par Parsons, Linton ou Margareth Mead.

Construction du plan

L'énoncé du sujet est de facture classique : il met en relation deux « notions ». Toutefois, le réflexe « traditionnel » face à ce type de formulation (c'est-à-dire « implications de A sur B », puis « de B sur A ») peut se révéler peu efficace. Les générations contribuent aux solidarités, mais il est difficile de démontrer que les solidarités produisent les générations. Il faut donc en prendre son parti et privilégier le premier point de vue, en insistant sur les échanges entre générations qui produisent des solidarités et contribuent à intégrer la société globale (voire les générations elles-mêmes). Il faut éviter de compliquer inutilement la réponse au sujet posé. Il sera donc plutôt conseillé de voir en quoi les relations entre générations produisent des solidarités, ou y échouent. Si l'on veut éviter de parler d'échec ou de *crise* des solidarités, du moins doit-on aborder les *difficultés* actuelles rencontrées par les mécanismes de transferts, dues notamment aux problèmes démographiques (actifs/inactifs).

Connaissances et analyses attendues

- **Auteurs-clés :**

On attend parmi les classiques incontournables : Durkheim (sur les solidarités) et Mannheim (sur les générations). Très peu d'auteurs ont associé les deux notions.

Pour les contemporains, on pourra utiliser Attias-Donfut (échanges dans la parenté), Chauvel (conflits de générations), Dechaux (économie cachée de la parenté), Galland (culture jeune), Paugam (solidarités), Peugny (déclassement)... (voir la bibliographie).

- **Notions-clés :**

Classes d'âge, cohortes, conflits (de générations) ; cohésion sociale ; déclassement ; économie cachée de la parenté ; Etat providence ; générations (expériences de générations) ; individualisme ; intégration ; rapport démographique ; revenus de transferts ; socialisation ; solidarités organiques et mécaniques, solidarités intergénérationnelles et intragénérationnelles.

- **Exemples attendus :**

Les mécanismes de transferts intergénérationnels pour la retraite ; le rapport démographique ; les enquêtes sur l'entraide entre générations au sein des familles.

Bonus (compléments non exigés mais entraînant une valorisation des copies) :

- **Auteurs complémentaires : extraits en particulier de la bibliographie.**

Mauss (son « Essai sur le don »), Beaud, Dechaux (sur l'économie cachée de la parenté), François de Singly (*Sociologie de la famille*), Mead (sur les conflits entre générations), Parsons (famille nucléaire), Linton (rôles liés à l'âge), Tönnies (solidarités), Esping-Andersen (Etat Providence)

- **Notions complémentaires :**

Altruisme anomie ; dette ; don ; échanges, liens forts et liens faibles ; filiations, mémoire collective, contrat générationnel pathologie.

- **Exemples (parmi d'autres) tirés de l'actualité :**

Comptes pénibilité ; dettes ; principe de responsabilité,

Corrigé 1

Introduction

Actualité politique

Les questions de générations (entre candidats jeunes et moins jeunes), de solidarités entre générations (problèmes de la dette, de l'écologie, des revenus transferts, des retraites) sont très présentes dans cette campagne électorale.

Actualité éditoriale

L'ouvrage de Chauvel *Le Grand déclassement* paru en 2016 reprend sa thèse de 1998, pour alerter les (vieux) responsables politiques de leur abandon des classes moyennes et des « jeunes » (y compris maintenant ceux qui sont nés dans les années 1960 et qui sont quadras ou même jeunes quinquas).

Définition des termes, ancrage des thèmes dans la tradition sociologique

Le thème de la solidarité est aussi ancien que la sociologie. Au moment où Durkheim composait sa thèse *De la Division du travail social* dans les années 1880, on se questionnait sur la notion de solidarité¹. Les philosophes², les politiques³ (alors souvent liés) se demandaient comment faire vivre ensemble les Français, après la guerre de 1870, après le second Empire, en dépit des mouvements politiques et sociaux violents du XIX^{ème} siècle (révolutions de 1830, 1848, 1870), des querelles religieuses, etc. Quelles solidarités pour la société moderne, divisée, fractionnée par la révolution industrielle ?

Si la question de la solidarité est restée une composante essentielle de la réflexion sociologique, celle des générations a eu plus de mal à s'imposer avec la même importance – et pourtant, les sociologues qui s'en sont emparés ont démontré sans peine son intérêt majeur depuis Mentre⁴ en France ou Mannheim⁵ en Allemagne, jusque Chauvel aujourd'hui (1998, 2016). Les phénomènes et analyses générationnelles ne captivent sans doute pas autant les sociologues qu'ils le devraient.

Aujourd'hui, au moment où l'on s'interroge sur la crise (ou les changements) de nos sociétés post-industrielles, on en revient toujours aux questions de solidarités (le « vivre ensemble », le « lien social », « l'intégration », la « cohésion », la solidarité (Cf Paugam, 2007 puis 2015). Dans ce cadre, il est pertinent de se demander : en quoi les liens entre les générations favorisent-ils les solidarités, les produisent-ils (ou pas) ? Les générations sont-elles solidaires entre elles ? Les échanges entre générations permettent-ils de produire des solidarités pour constituer une société intégrée ?

Les thèses (peu nombreuses sur le marché des idées sociologiques) s'opposent : entre une « perspective familiariste » qui considère que les solidarités familiales (et intergénérationnelles) compensent les ratés de la solidarité sociale (dans le travail, dans la

¹ Marie-Claude Blais, *La solidarité. Histoire d'une idée*, Gallimard, 2007.

² Henri Marion, *De la solidarité sociale*, 1880, inspiré comme il le dit lui-même par Renouvier (*Essai de critique générale*, 1854-1864, 4^e essai ; *Critique philosophique*, 4^e année, n°27) ou encore Secrétan, (*Philosophie de la liberté*, 1849). Ou encore Alfred Espinas, son collègue de Bordeaux, dans *Les sociétés animales*(1877), inspiré de Spencer.

³ Cf Le solidarisme de Léon Bourgeois

⁴ *Les générations sociales*, 1920. Sans doute le premier auteur à avoir soutenue une thèse sur le sujet. Cf C. Attias-Donfut, 1988, qui lui réserve une certaine place, tout en rappelant qu'il était nationaliste et xénophobe.

⁵ (1928/trad. Nathan et présentation par Mauger)

société globale, politique), et une perspective alarmiste, portée par Chauvel depuis 1998, qui alerte les pouvoirs publics et les partis politiques sur les « fractures » générationnelles qui s'aggravent et menacent la solidarité globale (Chauvel, 2016). Un peu dans le même ordre d'idées, selon certains sociologues, il n'y a plus de conflits entre des générations comme il a pu en exister dans les années 1960 (Galland, 2007, p. 24), qui opposaient par exemple un idéalisme romantique et un matérialisme individualiste, ou un conservatisme traditionnaliste à un libéralisme culturel et permissif. Pour d'autres, le conflit est objectif (même s'il n'est plus forcément perçu subjectivement par les acteurs sociaux) entre les enfants des « trente glorieuses » (du *baby boom*) et leurs propres enfants ou petits-enfants, en peine sur le marché du travail, immobilier ou éducatif. Au « conflit » des générations, s'oppose en quelque sorte l'idée qu'il existe un « consensus »⁶ entre les générations, des générations solidaires et fraternelles qui se rendent des services directs ou indirects et se soucient les unes des autres dans un geste réciproque, immédiat ou différé. Certains sociologues se sont faits les spécialistes des « solidarités générationnelles », qu'elles soient là encore objectives ou subjectives, institutionnelles ou « bricolées » au sein des familles, forcément indexées aux milieux sociaux.

Plan

Dans un premier temps, on va essayer de montrer que les échanges intergénérationnels produisent de la solidarité (organique), tant au niveau global (organisé par l'Etat) que local (dans les familles). Dans un second temps, on discutera cette thèse un peu idéaliste en insistant sur les limites actuelles des solidarités intergénérationnelles, à tous les niveaux, face à la montée des individualismes.

1 - De nombreux échanges entre les générations les rendent interdépendantes et donc solidaires

1.1 - Le principe (théorique) de la solidarité organique dans les sociétés modernes

Le principe est inspiré (entre autres) par une vision organiciste (Spencer, Espinas) de la société. L'idée est la suivante : pour qu'il y ait solidarité entre les parties d'un tout (que l'on parle d'un organisme ou d'une société), il faut qu'il y ait interdépendance entre elles. Durkheim, dans la *Division du travail social*, assigne aux divisions du travail social (où qu'elles se trouvent, homme/femme dans les familles, ouvrier/patron dans les entreprises, enseignants/élèves dans les écoles), une fonction de production de solidarité(s). Cette « solidarité organique » est fondée, selon lui, sur une division et une spécialisation des parties, qui les rendent interdépendantes et donc complémentaires.

Dans sa thèse, il n'évoque pas les générations. Pourtant, ses écrits sur l'éducation et la socialisation ne sont pas loin de fonctionner dans ce sens, puisque l'éducation est l'action exercée par les adultes sur les jeunes en vue de leur transmettre une culture et de les façonner, de manière à bâtir une société intégrée. On peut considérer que cette division enfants/adultes, cette spécialisation apprenants/enseignants, est au fondement d'une solidarité nationale. Apprendre à ne pas être égoïste, individualiste, apprendre à aimer le groupe (*L'Education morale*, 1922), sont des clés pour construire la solidarité⁷.

⁶ C'est d'ailleurs le terme emprunté d'Auguste Comte dans son *Cours de philosophie positive* (1839). Cf. l'article de Borlandi « Solidarité » dans le *Dictionnaire de la pensée sociologique*, PUF, 2005.

⁷ Selon Durkheim (*Lettres à Buisson*), la guerre (de 1914) devrait même être l'épreuve qui permettrait de tester ce travail exercé par les adultes sur les jeunes générations pour tester leurs capacités de sacrifice au groupe !

Ce principe théorique s'applique très bien aux « générations » : la division par « classes d'âges », en supposant qu'elles forment des « générations », induit une interdépendance et donc une solidarité, qui participe à l'intégration du système (ou au contraire, échoue à atteindre ce but).

Selon ce principe, on doit admettre que chaque génération a besoin de l'autre. De cette interdépendance naît le besoin de l'autre génération et la solidarité. Ainsi, chaque catégorie d'âge (si on divise la société en trois groupes, en fonction de l'activité) joue une fonction spécifique, qui permet de concevoir des échanges et des interdépendances (excluons la diagonale du tableau, qui serait plutôt de la solidarité intragénérationnelle : une classe d'âge avec elle-même).

	Jeunes	Adultes	Agées
Jeunes	X	Aides, satisfaction de sociabilité	Visites, sociabilité
Adultes	Socialisation et éducation Revenus de transferts, dons	X	Revenus de transferts
Agées	Socialisation dons	Dons et échanges de service	X

1.2 - Applications du principe au niveau global/national

Les solidarités publiques sont largement fondées sur les interdépendances générationnelles.

C'est « l'Etat providence », tel que conçu depuis Bismarck à la fin du XIX^{ème}, pour les retraites (à une époque où, il est vrai, l'espérance de vie empêchait quasiment d'en profiter. Il s'agissait d'une assistance aux invalides). Puis Beveridge en Grande-Bretagne, repris dans le programme du CNR (Conseil National de la Résistance), devenu notre système de sécurité sociale en 1945, sous l'impulsion de De Gaulle. C'est aussi la base de notre système salarial (Castel), avec les cotisations sociales et les droits sociaux associés aux salaires.

Dans les sociétés modernes, complexes, on a une institutionnalisation des solidarités intergénérationnelles, avec les retraites par répartition. Efficace depuis les années 1960, et encore aujourd'hui, en dépit de l'alourdissement de la charge (hôpitaux, pensions). On réfléchit à *la marge* aux modalités de son financement (problèmes de l'assiette : salaires, coûts du travail, ou revenus du capital ?), plutôt que sur le principe même. Aucun parti politique ne songe sérieusement à abandonner ce système par répartition, qui fait consensus et contribue à produire un consensus entre les générations.

L'Etat providence, c'est aussi le système républicain de l'éducation publique et gratuite, bien plus ancien que la sécurité sociale (1882). Celle fois, il passe des « actifs » vers les jeunes. Solidarités de générations, aussi, puisque tous les adultes contribuent par l'impôt au financement de l'éducation publique gratuite (et obligatoire jusque 16 ans). Y compris l'accès à l'université, quasi gratuit en France, alors qu'il est payant ailleurs (Canada, Angleterre, Etats-Unis, Australie, ...). Il existe en effet de très nombreux pays dans lesquels on a renoncé à toute forme de solidarités publiques intergénérationnelles pour l'éducation, et pour les retraites (systèmes libéraux, de capitalisation, d'individualisation).

Il existe encore d'autres liens institués pour multiplier les solidarités intergénérationnelles : les redistributions fiscales pour les familles, les aides sociales pour les personnes dépendantes, ...

1.3 - les liens familiaux reposent aussi largement sur la solidarité entre les générations

Sans besoin d'un Etat fort, il existe dans nos sociétés modernes des solidarités intergénérationnelles. C'est une forme de survivance des « sociétés traditionnelles » à solidarité mécanique (Cf. Tönnies, la *Gemeinschaft*). C'est le socle des sociétés traditionnelles, comme des nôtres qui en viennent.

Il ne faut pas négliger, cependant, que l'Etat joue son rôle dans l'entretien et la garantie de cette solidarité intergénérationnelle familiale, via le code civil : les parents éduquent leurs enfants et ceux-ci leur doivent assistance quand ils ne peuvent plus vivre de manière autonome. Ce « contrat de génération » est au fondement de la solidarité sociale. Idée de devoir (et de morale). Ce devoir est certes relayé par les familles entre les générations, mais il est aussi imposé par la loi.

Les enquêtes concernant les entraides entre générations fournissent la preuve de l'existence d'une véritable « économie cachée de la parenté » (Jean-Hugues Dechaux). Flux de biens (dons et prêts d'objets), de services (gardes d'enfants), d'argent (héritages, donations, dons) entre les générations : petits-enfants, parents, grands-parents...

Cependant au-delà de ce portrait quelque peu irénique des rapports de complémentarité entre générations, à l'origine de solidarités de toutes sortes, on peut se demander si cela fonctionne de manière aussi « pure et parfaite », s'il n'existe pas aujourd'hui des tensions, des conflits, des ratés.

2 - Les solidarités fondées sur les générations ne semblent pas aussi bien fonctionner que cela

2.1 - Les solidarités intergénérationnelles publiques sont parfois à la peine et en débat

Le système de retraite par répartition et ses problèmes contemporains.

Si les retraites par transferts sociaux intergénérationnels sont encore acceptées, elles sont jugées trop coûteuses et on multiplie les réformes pour en alléger la charge qui pèse sur les actifs. Il faut distinguer le problème objectif du problème subjectif : batterie régulière de sondages, « baromètres » d'opinion publique sur le ressenti des populations et leur degré d'acceptation de cette solidarité intergénérationnelle »⁸.

Les modèles par capitalisation qui existent dans différents pays rappellent qu'il y a des alternatives à la répartition intergénérationnelle et aux solidarités « bureaucratiques ».⁹

Nos sociétés modernes font face au défi démographique qui remet en cause le financement de ces solidarités intergénérationnelles (le fameux **rapport démographique**) : vieillissement de la population, de l'électorat, papy boom, qui va de paire avec le vieillissement de la représentation politique. Enjeux politiques des « vieux ». Vote sénior.

La crise de la transmission dans le système éducatif

On peut s'interroger aussi sur les capacités du système éducatif à intégrer toutes les générations (y compris d'origines étrangères, ou d'origines populaires). Derrière la notion de solidarité, il y a celle d'intégration.

⁸ Cf baromètres réguliers par sondages proposés par l'UE intitulés « Intergenerational solidarity http://ec.europa.eu/public_opinion/flash/fl_269_en.pdf

⁹ La « crise de l'Etat providence » (Rosanvallon, 1981) est annoncée depuis les années 1980 dans les cercles libéraux.

Le système éducatif est une machine à intégrer la jeunesse dans la société (adulte). Il n'est pas certain qu'il y parvienne parfaitement, autant dans les compétences acquises (les milliers de « sans diplômes » annuels) que dans les valeurs transmises. Production d'exclusion, d'échec, et phénomènes de reproduction sociale : ce sont des éléments qui perturbent le rôle intégrateur de l'éducation nationale.

Au lieu d'apprendre aux jeunes à se sacrifier, ou à donner, à rendre des services au groupe, l'école apprend la compétition, l'individualisme et exclut. En ce sens, l'éducation nationale peut être considérée comme productrice de « pathologies » dans la grande division sociale des générations, surtout si on n'y prend pas garde.

Crise des valeurs distribuées par la « génération du haut » : crise l'autorité, des modèles, qui produit donc une anomie.

2.2 - Les solidarités familiales ne sont pas une solution

D'abord, elles sont relativement faibles selon les estimations : 15 % du revenu national est annuellement transféré d'une génération à l'autre, par l'héritage ou les dons entre vifs (Steiner, 2016, p. 100).

Ensuite, elles subissent les contrecoups des évolutions des formes de la famille: les familles recomposées, monoparentales génèrent quelques ratés dans la solidarité. Beaucoup ne savent plus quelle place ils ont au sein des familles, cela crée des problèmes.

Dispersion géographique des familles : on ne vit plus au sein des mêmes villages. Sociabilité familiale faible, diminution des fêtes de familles, baisse du nombre de mariages, crise de la ritualité (intégratrice). On se voit moins, on se perd de vue, par conséquent on s'aide de moins en moins.

Enfin, elles n'ont pas le niveau des solidarités nécessaires. Que peuvent les familles pour aider les enfants pendant les études ? En France, beaucoup repose sur les familles après 18 ans. L'Etat engage peu de dépenses et n'aide plus beaucoup les familles pour les enfants entre 18 et 25 ans, comme cela peut se faire dans d'autres pays du Nord (d'où l'idée d'un revenu universel chez certains candidats à la présidence de la république).

Les solidarités associatives fondées sur les échanges entre générations ne sont pas non plus très présentes et efficaces. Sans perdre de vue que les générations manquent de cohésion et n'existent pas forcément (quelle solidarités à l'intérieur des groupes générationnels ?)

2.3 - La montée des individualismes nuit aux solidarités intergénérationnelles et même intragénérationnelles

L'individualisme des jeunes

On ne peut pas dire qu'ils soient très attentifs et solidaires avec les anciens : peu de service civil, de bénévolat, d'associatif. Solitudes, égoïsmes, consumérisme. Quelle part de l'altruisme et du don dans nos sociétés ? Que donnent les jeunes aux personnes âgées ?

Cf la sociabilité jeune, « temps des amis », ... Peu de partage. Age où l'on *prend*, on *profite*, on jouit de la vie, on se sert. Mais que donne-t-on ? Sans doute renforcé par internet, la « fracture numérique » : isolement des jeunes, société de l'indifférence. Même dans les plus petits gestes de politesse, parfois.

L'individualisme des seniors issus du « baby boom »

On voit se développer, y compris au sein des plus de 60, 65 ans ou davantage, des individualismes puissants. Beaucoup d'anciens se soucient peu des générations et pensent d'abord à profiter de la vie pendant leurs dernières années, alors qu'ils sont encore en forme.

Montée des loisirs de séniors, espérances de vie. Aujourd'hui (Cf Mendras 1988 et 2003), les vieux ont une génération à vivre après la retraite. Ils entendent en profiter, eux aussi. Génération des « baby boomers » particulièrement individualiste et égoïste. C'est la thèse de Chauvel : les vieux ne donnent pas beaucoup de leurs biens à leurs enfants, alors qu'ils ont bénéficié de la croissance. Ce qu'il appelle la « repatrimonialisation ».

Les générations, au final, semblent vivre de manière assez cloisonnées ; peu d'échanges et de solidarités spontanées.

Même au sein des générations elles-mêmes, on peut se demander, où est la solidarité...

Faiblesse des solidarités intragénérationnelles

C'est un problème qui a été peu abordé, mais il n'existe pas forcément de « solidarités intragénérationnelles » – peut-être que cela est d'ailleurs préférable, sans quoi on aurait une guerre des générations !

- Les « jeunes » sont peu organisés, peu mobilisés. Faible conscience générationnelle (Cf Mannheim). Cf aussi toute la littérature sur « les jeunes » : une catégorie discutable, très hétérogène, et surtout très peu mobilisée politiquement.

- Les adultes actifs sont sans doute les plus « intégrés », et encore : par le travail. Mais les positions sociales sont hétérogènes, on le sait, entre actifs, entre hommes et femmes, ...

- Les séniors connaissent également des situations très diverses, des conditions diverses. Pas de mobilisation de générations.

Conclusion

Le lien entre solidarités et générations relève du domaine de l'évidence : au sein des familles, presque « par nature ». Au sein de sociétés globales sociales démocrates, solidarités organisées au niveau national, à caractère bureaucratique et obligatoire, pour que ceux qui possèdent contribuent à améliorer le sort de ceux qui ne possèdent pas (capitaux, revenu du travail). Revenus de transfert, dont le poids est considérable. Souvent entre générations.

Cependant, les solidarités sont en crise, c'est aussi l'évidence. Tant au niveau national que familial. Les générations ne sont pas forcément les premières en cause : ce ne sont pas tant les solidarités intergénérationnelles qui ne vont pas, mais les solidarités en général. La preuve : les solidarités intragénérationnelles ne sont pas spécialement développées.

Peut-être que les solidarités intergénérationnelles pourraient être plus développées au niveau intermédiaire, pour ne pas tout faire reposer sur une solidarité bureaucratique, ou sur une solidarité au sein des familles qui augmentent les disparités. Il faudrait développer les initiatives associatives, pour lier les solidarités intergénérationnelles dans la culture, le sport, les loisirs.

Références bibliographiques

Alternatives économiques, hors série « Générations », 3^e trimestre 2010.

Amiel (Olivier), « Le solidarisme, une doctrine juridique et politique française de Léon Bourgeois à la Ve République », *Parlement[s], Revue d'histoire politique*, 1/2009 (n° 11), p. 149-160.

Attias-Donfut (Claudine), *Générations et âges de la vie*, PUF, 1988.

Attias-Donfut (Claudine), (dir), *Solidarités entre générations. Vieillesse, familles, Etat*, Nathan, 1995.

Bequet V. (coord.), *Jeunesses engagées*, Syllepse, 2014.

Blais (Marie-Claude), *La solidarité. Histoire d'une idée*, Gallimard, 2007.

Chauvel (Louis), *Le Destin des générations. Structure sociale et cohortes en France du XXème siècle aux années 2010*, PUF (1^{re} éd. 1998). Préface « Générations et déclassement systémique »).

Chauvel (Louis), *Le Grand déclassement*, Seuil, 2016.

Debordeaux D et Strobel P (dir), *Les solidarités familiales en questions. Entraide et transmission*, LGDJ, Paris, 2002.

Déchaux (Jean-Hugues), *Sociologie de la famille*, La Découverte, 2007, notamment chapitre 5 « La parentèle, réseau de sociabilité et d'entraide ».

Déchaux, « Les trois composantes de l'économie cachée de la parenté », *Recherches sociologiques*, vol 25, n°3, 1994 (p. 37-52).

Déchaux et Herpin, « Entraide familiale, indépendance économique et sociabilité », *Economie et statistique*, 373, 2004.

Durkheim, *De la Division du travail social*, 1893, Alcan.

L'éducation morale (posthume.), PUF, 1925.

Ehrenberg A., *La société du malaise*, Odile Jacob, 2014.

Galland (Olivier), *Sociologie de la jeunesse*, Colin, 2007.

Galland (Olivier) et Roudet (dir), *Une jeunesse différente ? Les valeurs des jeunes Français depuis 30 ans*, La Documentation française, 2014.

Hirschman A.O., *Les passions et les intérêts*, PUF, 1980.

Lagrange, (dir), *L'épreuve des inégalités*, PUF, 2006.

Mannheim (Karl), *Le Problème des générations*, Nathan 1990 (1^{ère} éd. all. 1928).

Paugam (Serge), dir, *Repenser la solidarité*, PUF, 2015 (2007 1^{ère} éd.), 3^e partie, « Nouer le lien entre les générations ».

Peugny (Camille), *Le Déclassement*, 2009.

Peugny et Van de Velde, « repenser les inégalités entre générations », RFS, 2013/4, n°54,

Steiner, *Donner...Une histoire de l'altruisme*, PUF, 2016.

Théry I., *Couple, filiation et parenté aujourd'hui : le droit face aux mutations de la famille et de la vie privée*, Odile Jacob, 1998.

Corrigé 2 : Plan alternatif possible

Par Laure Lacan

Génération : au sens démographique de « cohorte de naissance », une génération s'applique à la totalité des individus nés une même année ; on peut l'étendre à l'ensemble des individus nés durant une période donnée ; apparaît alors la question de la délimitation des générations. K. Mannheim (*Le Problème des générations*, 1928) analyse les générations comme des constructions sociohistoriques. Elles ne sont pas données *a priori* par la succession des générations. Les « générations potentielles » ne deviennent des « générations effectives » qu'à l'occasion d'évènements fondateurs. On peut ajouter à cette analyse l'effet de transformations moins brutales, mais susceptibles de bouleverser la vision du monde des individus, telles que les transformations technologiques ou économiques ; on peut évoquer à ce sujet l'ouvrage de C. Baudelot et R. Establet, *Avoir 30 ans en 1968 et en 1998* publié en 2000. Dans cet ouvrage, les auteurs soulignent la nécessité d'articuler la prise en compte de « générations effectives » à l'échelle nationale (ou de classes sociales), qui peuvent faire sens dans le cadre du travail ou dans la vie politique, avec les générations au sens généalogiques du terme, qui constituent des réalités vécues dans un cadre familial. Du point de vue généalogique, la génération est le produit d'une relation de filiation et désigne l'ensemble des personnes qui se situent au même niveau dans la lignée.

Solidarité : lien social unissant les individus d'un même groupe / sentiment de partager une condition et de devoir partager un certain nombre de ressources. On peut la mesurer à travers les différentes formes d'entraide (monétaire, en temps, affective). Pour E. Durkheim, à différents types de sociétés correspondent des formes propres de solidarité (mécanique/organique).

On peut alors faire évoluer la réflexion dans différents espaces d'interactions (espace privé, lieu des liens forts / au-delà : l'espace professionnel ou de la solidarité nationale ; on peut réfléchir aux liens intergénérationnels mais aussi à la fabrique, à certaines conditions, d'une solidarité intragénérationnelle lorsqu'une génération fonctionne comme un groupe social.

→ On peut penser l'espace privé comme héritier – dans certains cas - d'un certain « communisme familial » (Durkheim) – ce que les anthropologues appellent la « maisonnée » (F. Weber, 2005). Ici, la solidarité est plutôt de type mécanique, bâtie sur la ressemblance, soit entre groupes de pairs du fait de l'appartenance à une même génération, soit le long de la lignée entre ascendants et descendants d'âges différents mais partageant des buts et valeurs communs du fait de la force du lien de filiation.

→ Au-delà, les solidarités intra et intergénérationnelles semblent plus compliquées à mettre en œuvre. D'une part, la production d'une « génération effective » (Mannheim) et donc d'une solidarité intragénérationnelle à l'échelle d'une nation (ou au-delà) ne se fait qu'à la faveur d'évènements particuliers. D'autre part, la mise en œuvre d'une solidarité intergénérationnelle au-delà de l'espace domestique suppose des institutions fortes : on aborde ici la question de l'État-providence et de ses critiques, mais aussi des conflits intergénérationnels sur le lieu de travail par exemple (Beaud et Pialoux, 1999).

Problématique : en matière de génération, la solidarité peut sembler doublement naturelle, spontanée : d'une part au sein de groupe de pairs, d'autre part entre parents et enfants, alors basée sur le lien de filiation. Faut-il considérer la solidarité intra et intergénérationnelle comme naturelle et non problématique dans les groupes primaires et au contraire comme construite et difficile à atteindre à une échelle plus large, dans les sociétés à solidarité organique ?

On s'efforcera alors de montrer d'une part que dans l'espace domestique, la solidarité n'est pas plus facile et spontanée, d'autre part que les deux formes de solidarité – dans l'espace local et à une échelle plus large - sont interdépendantes.

I- Dans l'espace privé : le lien générationnel comme lieu d'une solidarité mécanique ?

1- La solidarité intragénérationnelle entre pairs d'une même classe d'âge est le produit d'institutions

Les enquêtes sociologiques mettent souvent en évidence des groupes de pairs liés à la date de naissance, ce que les anthropologues appellent des classes d'âge. On peut y voir *a priori* le lieu d'une forme de solidarité mécanique naissant spontanément entre des individus situés à un même moment du cycle de vie et nés à la même époque. Au contraire, les sciences sociales soulignent qu'ils sont le produit d'institutions.

En effet, le vieillissement comme processus biologique continu n'instaure pas de classe d'âge : pour qu'il y ait un groupe social, il faut des éléments qui fassent barrière et niveau (E. Goblot, 1925). A. Van Gennep a identifié une structure commune des rituels d'âge, qui permettent de faire passer les individus d'un statut à un autre, avec une phase de séparation, une phase liminaire et une phase de réintégration.

Aucun groupe d'âge ne rassemble d'ailleurs tous les individus appartenant à une même génération et il n'y a de ce fait pas de raison de penser une solidarité spontanée au sein d'une génération. Les rites d'âge sont aussi des rites d'institution (P. Bourdieu), instaurant une distinction non seulement selon l'âge, mais aussi entre ceux qu'ils concernent et les autres. Les individus d'une même génération diffèrent par leur sexe, leur âge... comme le rappelle l'intitulé d'une conférence célèbre de P. Bourdieu : « La jeunesse n'est qu'un mot ».

Dans les sociétés contemporaines, les groupes d'âge auxquels appartient un individu sont multiples et évoluent au fil de sa scolarisation et de son insertion professionnelle. Les analyses de réseau permettent d'objectiver les frontières des groupes concernés et la résistance des liens forts à l'épreuve du temps et de l'éloignement géographique (C. Bidard, A. Degenne, M. Grossetti, 2011).

2- Une solidarité naturelle autour du lien de filiation ?

Si les anthropologues ont montré que les formes que prennent les liens de parenté ne sont pas universelles, il y a tout lieu de penser que le lien de filiation a effectivement pris une place croissante dans les liens sociaux structurant les sociétés occidentales contemporaines. La sacralisation de l'enfance (Ariès, 1960 ; Zelizer, 1985) a participé du développement de liens plus étroits entre parents et enfants, assis davantage sur les sentiments que sur l'autorité ou le droit (Tocqueville, 1935 ; De Singly 1996). *A priori*, le resserrement sur la « famille conjugale » (Durkheim, 1892) peut sembler aller à l'encontre de la solidarité intergénérationnelle : c'est, dans les termes d'E. Durkheim, la disparition du « communisme familial ». Pourtant, à la fin du XX^{ème} siècle, en pleine crise de l'État-providence, Claudine Attias-Donfut révèle une intense circulation d'aide en temps et en argent entre trois générations – les grands-parents, les petits-enfants et la génération pivot, la plus sollicitée car jouant le rôle d'aidant pour les deux autres (Attias-Donfut, 1995). En effet, par différence avec des alliances conjugales devenues moins stables, les liens entre ascendants et descendants peuvent être vécus comme indissolubles et nourrir ainsi une solidarité durable (Attias-Donfut et Segalen, 1998).

Néanmoins, les relations intergénérationnelles dans la famille sont aussi le lieu de conflits et d'inégalités dans le traitement des descendants (Gollac, 2013). Elles ne se fondent pas seulement sur l'affection et demeurent liées à l'enjeu de la transmission des biens (Bessière et Gollac, 2016). La solidarité intergénérationnelle dans l'espace domestique ne relève pas d'un

lien de filiation naturel, mais repose sur des normes sociales et juridiques, ce dont on prend conscience en observant les cas pour lesquels les différentes formes de lien intergénérationnel – « le sang, le nom, le quotidien » - ne se superposent pas (Weber, 2005).

L'ethnographie permet de caractériser différentes logiques derrière l'entraide familiale. Pour penser la prise en charge des dépendants, et notamment des personnes âgées dépendantes, Gojard, Gramain et Weber (2005) proposent de distinguer la solidarité relevant de liens d'alliance et d'affinité (la parentèle), celle qui unit un groupe autour du partage d'une cause commune au quotidien (la parenté pratique dans le cadre de la maisonnée) et celle relevant du principe de filiation. Ainsi, la solidarité n'est pas binaire – présente / absente – mais traduit différentes structures possibles du lien social, étant données les normes sociales et juridiques de la parenté, les trajectoires sociales des individus et les enjeux pratiques et matériels qui les mobilisent.

La solidarité intergénérationnelle dans l'espace domestique n'est ni évidente ni spontanée ; elle s'ancre dans des configurations sociales spécifiques et elle est parfois rendue obligatoire par des dispositifs juridiques (telle l'obligation alimentaire). En outre, elle ne peut remplacer l'État-providence pour limiter les inégalités entre groupes sociaux (Herpin et Déchaux, 2004) ; il faut alors s'interroger sur les conditions de possibilité d'une solidarité inter-générationnelle au-delà de l'espace domestique.

II- Les conditions de la solidarité intra et intergénérationnelle au-delà de l'espace domestique dans une société à solidarité organique

1- La génération comme groupe social : les conditions de fabrique d'une génération effective

A l'échelle nationale, les générations peuvent-elles fonctionner comme des groupes sociaux et ainsi être le lieu d'une certaine solidarité ? K. Mannheim (1928) pense la constitution de « générations effectives » comme le produit de l'effet d'évènements (guerres, révolutions...), instaurant une même « vision du monde » parmi les individus ayant connu cet évènement dans leur jeunesse, alors qu'ils étaient encore malléables. On peut penser que de tels évènements produisent une forme de solidarité mécanique entre des individus ayant connu les mêmes chocs, privations, obstacles, ... Aux évènements, C. Baudelot et R. Establet (2000) proposent d'ajouter les transformations socio-économiques.

On remarquera cependant qu'un évènement ne produit pas mécaniquement une « vision du monde » commune. L'effet de l'évènement sur le temps long dépend de la trajectoire de l'individu : Julie Pagis a montré que les évènements vécus par des militants de mai 1968 ont eu des effets variés sur leur trajectoire en fonction de leur origine sociale, de leurs expériences antérieures et du prolongement de l'évènement par des mécanismes socialisateurs. Pour certains, l'évènement a introduit à de nouveaux groupes de pairs, marqués par une solidarité forte. D'une manière générale, la fabrique d'une génération effective repose en partie sur la constitution d'une mémoire collective.

La production d'une solidarité intragénérationnelle est donc un processus dynamique qui repose sur des réalités institutionnelles, pouvant jouer comme lieu de socialisation et de production d'une mémoire collective (Halbwachs, 1950).

2- La fabrique d'une solidarité organique entre générations

C'est la solidarité entre générations qui semble la plus compliquée à mettre en place dans une société à solidarité organique. Qui peut et doit prendre en charge les « dépendants » - enfants et personnes âgées notamment ? Cette forme de solidarité est au cœur de l'État-providence, à travers les systèmes de retraite par répartition mais aussi à travers les dépenses de scolarisation et d'aide à l'enfance. Un certain nombre de services (prise en charge des

malades et des personnes âgées, éducation des enfants...) sont assurés soit par le marché, soit par la famille, soit par l'État. Il faut donc penser ensemble l'entraide familiale et l'organisation de la solidarité par l'État (Esping-Andersen et Palier, 2008). Celle-ci prend différentes formes selon les types d'État-providence et peut donc bénéficier à certaines générations davantage qu'à d'autres.

Ces formes instituées de solidarité à l'échelle nationale ont été remises en causes par les contestations de l'État-providence, en particulier du fait des difficultés de financement du système de retraites. Elles sont aussi mises en danger par des inégalités intergénérationnelles sur le marché du travail et dans la vie politique (Chauvel, 1998) dans un contexte de déclassement générationnel (Peugny 2009). Le conflit entre générations peut-il venir au premier plan des tensions sociales ? Pour C. Baudelot et R. Establet (2000), il est peu probable que les conflits entre générations au travail débouchent sur une guerre des générations sur le modèle de la lutte des classes du fait des liens de solidarité importants qui unissent les générations dans l'espace domestique.

Bibliographie :

- Ariès (Philippe), *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*, Plon, 1960.
- Attias-Donfut (Claudine), dir., *Les solidarités entre les générations*, Nathan, 1995.
- Attias-Donfut (Claudine) et Segalen (Martine), *Grands-parents. La famille à travers les générations*, Odile Jacob, 1998.
- Baudelot (Christian) et Establet (Roger), *Avoir trente ans en 1968 et en 1998*, Seuil, 2000.
- Beaud (Stéphane) et Pialoux (Michel), *Retour sur la condition ouvrière*, Fayard, 1999.
- Bessière (Céline) et Gollac (Sibylle), « Des liens et des biens. Patrimoine, genre et classe », *Mouvements*, 2/2015 (n° 82), p. 28-35.
- Bidart (Claire), Degenne (Alain), Grossetti (Michel), *La vie en réseau. Dynamique des relations sociales*, Presses Universitaires de France, Le lien social, 2011.
- Bourdieu (Pierre), « La jeunesse n'est qu'un mot », 1978.
- Chauvel (Louis), *Le destin des générations*, Presses Universitaires de France, 1998.
- Durkheim (Émile), *De la division du travail social*, 1893.
- Durkheim (Émile), « La famille conjugale », 1892.
- Gøsta Esping-Andersen et Bruno Palier, *Trois leçons sur l'Etat-providence*, Seuil, coll. « La république des idées », 2008.
- Gojard (Séverine), Gramain (Agnès) et Weber (Florence), *Charges de famille. Dépendance et parenté dans la France contemporaine*, La découverte, 2003.
- Gollac (Sibylle), « Les ambiguïtés de l'aînesse masculine. Transferts patrimoniaux et transmission du statut social de génération en génération », *Revue française de sociologie*, 4/2013 (Vol. 54), p. 709-738.
- Bidart (Claire), Degenne (Alain), Grossetti (Michel) (dir.), *La vie en réseau. Dynamique des relations sociales*, Presses Universitaires de France, 2011
- Halbwachs (Maurice), *La mémoire collective*, Les presses universitaires de France, 1950.
- Herpin (Nicolas) et Déchaux (Jean-Hughes), « Entraide familiale, indépendance économique et sociabilité », *Économie et Statistique* n°273, 2004.
- Mannheim (Karl), *Le problème des générations*, 1928.
- Pagis (Julie), *Mai 68. Un pavé dans leur histoire*, Les presses de Science Po, 2014.
- Peugny (Camille), *Le déclassement*, Grasset, 2009.
- De Singly (François), *Le Soi, le couple et la famille*, Nathan, 1996.
- De Tocqueville (Alexis), *De la démocratie en Amérique*, tome II, 1840.
- Weber (Florence), *Le sang, le nom, le quotidien*, Entretien avec Julien Ténédos, Aux lieux d'être, 2005.
- Zelizer (Viviana), *Pricing the priceless child*, Princeton University Press, 1985.

2.3.2. Question d'épistémologie (4 points) : « Peut-on expérimenter en sociologie ? »

1 - Qu'est-ce que l'expérimentation, en quoi consiste-t-elle, quel est son intérêt ?

Expérimenter, fondamentalement, c'est tester par l'expérience une hypothèse (théorique) afin de la démontrer, pour la vérifier / ou l'infirmier. Cela fait donc partie d'un processus démonstratif qui est le propre de la science moderne, depuis Galilée ou Bacon – auteurs repris par Durkheim dans les *Règles de la méthode sociologique*. Il est vrai que l'expérimentation est propre, à l'origine, aux sciences « dures », dites justement « expérimentales ». L'expérience est un dispositif qui permet de démontrer que l'hypothèse « fonctionne ». Elle est renouvelable et ne dépend pas de l'expérimentateur.

L'expérimentation a donc un double rapport avec la répétitivité : je (au sens générique) peux répéter une même expérience autant de fois que je le veux : elle donnera toujours les mêmes résultats. Une cause entrainera toujours les mêmes effets.

Selon Popper les théories comme le marxisme ou la psychanalyse ne sont pas « scientifiques » en ce sens qu'elles ne peuvent être falsifiées par aucune « expérience ».

L'expérimentation consiste donc à soumettre à l'épreuve de la réalité n'importe quelle hypothèse théorique. Il est possible de distinguer l'expérimentation directe (en laboratoire, sur des individus à l'intérieur d'un strict protocole, tel qu'on en imagine en psychologie sociale (expériences de Milgram, de Ash...)) et l'expérimentation indirecte : elle se réalise par le biais des raisonnements par variables en statistique. De ce point de vue, l'observation *in vivo* peut difficilement relever de l'expérimentation, sauf à multiplier des observations comparables pour rentrer dans une logique de variables.

Le « laboratoire » est l'expression qui souligne la dimension *in vitro* de la science en train de se faire, par opposition à l'observation *in vivo*, beaucoup moins contrôlable. La discussion peut néanmoins s'engager ici dans ce cadre : l'observation, les études par entretiens, peuvent-elles s'assimiler à des expériences ? Disons qu'au niveau du traitement des données, au moment de mettre à jour les variables, c'est sans doute assimilable.

2 - Pourquoi on ne peut pas expérimenter au sens strict en sociologie ?

Les raisons sont multiples. On peut en relever classiquement au moins quatre.

- La première est que tout ce qui relève de l'humain est historique. Or ce qui est historique est forcément unique, singulier, et ne peut jamais se reproduire. En ce sens, il n'existe pas d'expérimentation possible.

- La seconde raison renvoie à la dimension significative de l'action humaine, partant du principe que toute action sociale est commandée par une intention, à la signification que les acteurs donnent à leurs actions. Le sens relève du monde des représentations, et leur interprétation est infinie et imprévisible. Il paraît difficile, dès lors, de pratiquer la moindre expérimentation à partir de subjectivités insaisissables et aléatoires.

- La troisième raison, liée à la précédente, fait remonter l'action humaine à des faits de langage : l'homme parle. Comme l'écrivent les trois auteurs du *Métier de sociologue*, « la plus grande malédiction des sciences humaines est d'avoir affaire un objet [sic] qui parle ». Confrontée à des actes de langage, l'expérimentation semble difficile.

- Il en existe enfin une quatrième, que l'on développe depuis longtemps en philosophie, à propos des questions du libre arbitre, que l'on peut reprendre ici en relation avec celle de l'expérimentation : si l'expérience repose sur le principe de reproductibilité - elle est reconductible à l'infini - l'humain, qui est « libre », peut à tout moment ne pas faire, penser ou dire ce qu'on aurait attendu qu'il fasse, pense ou dise.

3 - Comment, malgré tout, peut-on se rapprocher de situations comparables à de l'expérimentation en sociologie ?

C'est une question épistémologique et méthodologique majeure, que pose très directement Durkheim dans *les Règles de la méthode sociologique* (1895). La méthode comparative permet de faire varier les hypothèses et de les tester. La statistique est le moyen le plus efficace pour tester des hypothèses, en raisonnant par variables (méthodes des variations concomitantes).

Weber ne dit ni ne fait autre chose en utilisant largement la méthode comparative en histoire : dans son *Ethique économique des religions mondiales* (1922 en allemand), il soustrait un facteur explicatif (le protestantisme) pour voir ce qui s'est passé dans les pays dépourvus de cette religion. Il démontre *a contrario* que l'absence de protestantisme n'a pas permis l'éclosion de l'esprit capitaliste.

Il existe aussi des techniques statistiques modernes qui permettent de raisonner « toutes choses égales par ailleurs », en isolant tel ou tel facteur pour mesurer l'effet spécifique d'un seul.

De même, la modélisation démontre qu'il est possible de tester des hypothèses, au moins par la pensée. C'est l'équivalent de la méthode idéale typique théorisée par Weber (utilisée avant lui par Montesquieu ou Tocqueville), qui permet de comparer les attentes théoriques aux données empiriques, à réfléchir aux écarts entre la réalité et le modèle.

Notions importantes

Action sociale ; comparaison ; compréhension ; Démonstration ; Dispositif expérimentale ; Falsification ; Intention ; Interprétation ; Langage ; Liberté ; Loi ; Preuve ; Science de la culture, science de la nature ; Sens ; Signification ; Subjectivité ; Reproductibilité...

Bibliographie indicative des auteurs

Bernard (Claude), *Introduction à la médecine expérimentale*, 1865.

Berthelot (dir) *Epistémologie des sciences sociales*, PUF, 2001.

Boudon, *Les méthodes en sociologie*, PUF, 1969.

Bourdieu et Chamboredon et Passeron, *Le Métier de sociologue*, 1968.

Alan Chalmers, *Qu'est-ce que la science ? La Découverte*, 1987 (1^{re} éd. 1976).

Mesure (Sylvie), dir., *Le Dictionnaire des sciences humaines*, PUF, 2006 (voir Bernard ; Comte, Dilthey, Droysen, Hayek, Mill, Montesquieu, Popper, Weber, etc.).

Durkheim, *Les Règles de la méthode sociologique*, 1895, Alcan.

Passeron, *Le Raisonnement sociologique*, Nathan, 1991.

Riutort (Philippe), *Précis de sociologie*, chapitre 2, « Le raisonnement sociologique. La sociologie est-elle une science ? ».

Weber (Max), *Essais sur la théorie de la science*, 1965 en français, traduction Julien Freund, choix de chapitres.

2.4 – Reprographie de la « meilleure » copie (n°56731 : 20/20)

Concours

Section/Option

Epreuve

Matière

E B E

1 1 0 0 E

1 0 1

0 4 3 0

Peut-on expérimenter en sociologie ?

La question de l'expérimentation est au cœur de l'épistémologie des sciences. Karl Popper a fait de la possibilité de réaliser des expériences le principal critère de la science. On peut définir une expérimentation comme la possibilité de produire un événement et de les réitérer à l'identique et à volonté. Ainsi pour K. Popper, ce qui définit la science, ce n'est pas le critère de vérité des propositions formulées mais le critère de réfutabilité. Une proposition scientifique est un énoncé réfutable et qui n'a pas encore été réfuté. Dans cette perspective pour K. Popper, la proposition "Dieu existe" n'est pas scientifique car elle n'est pas réfutable. En revanche, après avoir observé dans un sac que tous les billes étaient bleues, un chercheur pourra considérer la proposition "tous les billes sont bleues" comme une conjecture scientifique. Karl Popper considère qu'une proposition scientifique n'est jamais définitivement vraie mais qu'elle est plus ou moins bien corroborée.

La sociologie est une discipline qui a été institutionnalisée en Europe entre la fin du XIX^e siècle et le début du XX^e siècle. Selon la formule d'Emile Durkheim, la sociologie se propose d'"expliquer le social par le social". W. Dilthey, philosophe allemand, invite à distinguer sciences de la nature et sciences de l'esprit (la sociologie devant appartenir à cette seconde catégorie). Les sciences de la nature sont objectives et explicatives, alors que les sciences de l'esprit se caractérisent par leur dimension compréhensive, subjective et interprétative. Emile Durkheim entend refuser cette distinction et faire de la sociologie une science

serait objective que celle de la nature, en mettant au cœur de son travail la construction d'une méthode pour la sociologie (les règles de la méthode sociologique).

Ainsi, plus d'un siècle après la fondation de la sociologie, on peut se demander dans quelle mesure celle-ci fait figure de science, en partant du critère de la possibilité de réaliser des expérimentations ?

On verra dans un premier temps qu'un certain nombre de sociologues considéraient l'épistémologie de la sociologie comme proche des sciences de la nature. Puis nous montrerons que la sociologie fait plus figure de science observationnelle qu'expérimentale.

I. La sociologie, entre construction de modèles et expérimentation

A. La construction de l'objet préalable nécessaire à l'expérimentation

À l'instar des sciences expérimentales, les sociologues entendent construire des modèles basés sur une ou des hypothèses. Ainsi, Émile Durkheim considère qu'il faut, avant même de tester empiriquement les hypothèses posées, "tester les faits sociaux comme des choses". Pour cela, le sociologue doit analyser son objet sous peine et décrire les prévisions existantes à l'endroit du sujet abordé. La rupture épistémologique proposée par É. Durkheim est avant tout d'ordre méthodologique. En effet il invite à objectiver les phénomènes sociaux en leur donnant une définition neutre, en en dressant la morphologie par l'objectivation statistique.

Pierre Bourdieu, contre la distinction diltheyenne, affirme lui aussi le caractère scientifique de la sociologie et sa dimension explicative. Il invite à construire l'objet de recherche sociologique, afin de rendre le réel analysable. Contre l'idée que les savoirs sociologiques naissent nécessairement entachés de subjectivités, en raison de la place qui occupe le chercheur dans le monde social qu'il analyse, P. Bourdieu considère qu'il ne saurait y avoir de science sans réflexivité ; par l'interrogation des catégories indigènes, par l'interrogation

de la part du chercheur, de ce que les dispositifs d'enquête font subir aux sources récoltées (on peut ici renvoyer à la déconstruction de la méthode des sondages et des "sondages" qu'ils produisent, L'opinion publique n'existe pas)
Une fois l'objet constant, avec toutes les précautions méthodologiques que nous avons souligné, il serait possible de tester empiriquement les hypothèses élaborées, et de constituer des sources sur le monde social réputées selon le modèle poppérien.

B. Les sources sociologiques : des connaissances probabilistes.

Qu'il s'agisse d'E. Durkheim ou de P. Bourdieu, la construction de modèles vise à les tester empiriquement. C'est ce qu'E. Durkheim s'attache à faire dans le suicide afin de mettre en évidence une série de variables (religion, localisation géographique, célébration ou non) explicatives du suicide, indépendamment du sens que les agents donnent à leur acte.

P. Bourdieu procède de manière relativement similaire dans la distinction. Critique sociale du jugement. Il entend mettre en évidence des régularités statistiques entre position occupée dans le monde social et pratiques sociales des individus appartenant aux mêmes "classes de conditions d'existence".

Dans les deux cas, il y a affirmation du caractère probabiliste des faits sociaux, et de la possibilité de réfutabilité empirique sur le modèle de l'expérimentation. (P. Bourdieu met notamment en avant le rôle de contrôle social exercé par le champ scientifique, et la nécessité de transparence des dispositifs d'enquête et des matériaux empiriques au principe des conclusions du chercheur).

Toutefois, si l'on revient à la définition de l'expérimentation que nous avons donné en introduction, les faits sociaux apparaissent comme fondamentalement changeants, et donc incompatibles avec la

possibilité d'expérimentation.

II - la sociologie: une science historique.

A. la sociologie ne relève pas d'une épistémologie popperienne.

Dans la mesure où il n'est pas possible de réaliser des expérimentations en sociologie, Jean-Claude Passeron (Le environnement sociologique. L'espace non popperien du raisonnement naturel) considère que la sociologie relève d'une épistémologie non popperienne. En effet, une manifestation ^{ou} une élection ne se reproduisent jamais à l'identique, même si les sociologues entendent en dire quelque chose de général par delà l'irréductibilité de chaque manifestation ou de chaque élection.

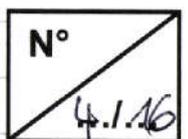
Si la sociologie ne peut pas réaliser d'expériences, elle est tout de même caractérisée par un travail de construction théorique de l'objet et un souci de corroboration empirique des hypothèses élaborées. Elle s'inscrit dans la perspective du "réalisme appliqué" tel que défini par Gaston Bachelard. Le souci de l'empirie permet à la sociologie de produire des affirmations presomptives. J.-C. Passeron considère que plus les observations sont imparfaites, plus elles portent la valeur presomptive des savoirs élaborés.

Sans pouvoir être dans le vérificationnisme, J.-C. Passeron considère que la sociologie produit des hypothèses plus ou moins bien exemplifiées. Plus elles sont exemplifiées, et plus elles sont plausibles selon J.-C. Passeron.

Comme nous l'avons évoqué précédemment, c'est l'historicité du social qui exclut la sociologie de la possibilité d'expérimentation.

B. la sociologie, une science qui produit des savoirs historiques.

L'et sur cette dimension de la sociologie que



Concours

Section/Option

Epreuve

Matière

E B E

1 1 0 0 E

1 0 1

0 4 3 0

Bernard Lahire entend insister dans l'homme pluriel. Les ressorts de l'action. Il reproche à Pierre Bourdieu, à partir de ses travaux sur la société escale, d'en conclure à l'unité des habitus et à la dimension prescriptive de l'action. B. Lahire entend montrer que dans les sociétés différenciées comme la nôtre, les individus ont intériorisé des dispositions plurielles, renvoyant eux-mêmes à la pluralité des cadres de socialisation.

Contre les théories de l'action qui entendent universaliser les schèmes d'action (l'individualisme méthodologique de R. Bourdieu ou l'habitus de P. Bourdieu), il insiste à contextualiser les ressorts de l'action en fonction des sociétés et des situations. Il en conclut que les savoirs sociologiques ne peuvent être que contextuels et que la sociologie doit renoncer à l'élaboration de lois, valables en tout temps et en tout lieu, sur le modèle des sciences expérimentales.

Si la sociologie n'est pas une science expérimentale, elle n'en demeure pas moins une science, qui, à travers le souci de construction de son objet et de confrontation au réel, produit des savoirs "pluriels" (Parsenon) et contextualisés. Elle ne peut donc pas être réduite à l'essayisme ou à un point de vue subjectif et fermé d'interlocution sur le monde social, en raison de sa rigueur méthodologique et de la systématisme et réflexivité avec laquelle les sociologues observent le monde social.

N°

5.1.16

Génération et solidarités

Les dernières années, les médias ont consacré de nombreuses émissions à la thématique de la génération sacrifiée. En 2015, France Télévision a réalisé une série de portraits sur la nouvelle génération, ses difficultés, ses problèmes, ses aspirations et plus généralement son rapport au présent et à l'avenir, mettant en exergue un sentiment d'avenir bouché et d'ingratitude intergénérationnelle chez un certain nombre de jeunes figurant dans la série de documentaires. Cette question du rapport entre les générations interroge la cohésion sociale, c'est-à-dire l'ensemble des lieux de solidarité et des croyances partagées qui font tenir la société ensemble. L'une des dimensions de la cohésion sociale repose sur le principe de solidarité entre les générations.

La notion de génération n'est pas stabilisée en sociologie et en sciences sociales. Les démographes lui préfèrent la notion de cohorte pour insister sur une exposition commune à une ou des expériences sociales structurantes. À strictement parler, la génération renvoie à tous les individus partageant une même année de naissance. Nous en adopterons ici une définition plus souple, plus proche de celle de la cohorte, existant année de naissance et exposition commune à un certain état du monde social. La solidarité peut être définie à la fois comme une valeur fondée sur l'entraide et en même temps comme un ensemble de pratiques d'entraide rendant effective la valeur solidarité.

Parsant de ces définitions, l'exercice par lequel nous avons ouvert notre paper tend à souligner que les solidarités entre les générations font aujourd'hui problème, la nouvelle génération étant condamnée à un avenir plus précaire que les précédentes, notamment en raison des pratiques érigées de ses pères, en matière de dette publique, d'investissement ou encore de manipulation des postes de travail et des responsabilités politiques.

Les solidarités entre les générations seraient doublement menacées. D'une part, elles seraient menacées par les nouvelles formes de précarité, de plus en plus durables, expérimentées par les jeunes générations, et d'autre part par une crise dans la transmission de valeurs communes, permettant de fonder le vivre-ensemble.

Il convient dans une perspective historique et sociologique d'interroger ces représentations issues du sens commun.

Si les solidarités intergénérationnelles constituent l'un des fondements de la cohésion sociale, telle qu'elle a été promise par la construction de l'Etat-Providence (Robert Castel, Les métamorphoses de la question sociale), nous nous demandons dans quelle mesure existe-il encore aujourd'hui des solidarités entre les générations.

Pour répondre à cette question, nous verrons dans un premier temps que l'existence de positions sociales différenciées entre les générations peut être porteuse de conflits affaiblissant les solidarités entre les générations. Puis nous montrerons dans un second temps que les solidarités entre les générations, bien qu'affaiblies, demeurent des mécanismes centraux dans la production de la cohésion sociale.

I. Une nouvelle "génération sacrifiée" en conflit avec les précédentes ?

Karl Mannheim, la question des générations, a établi un lien entre changement social et génération. Pour lui, ce qui caractérise une génération, c'est le fait d'entretenir un rapport nouveau et différencié des générations précédentes, principalement quand la nouvelle génération a connu un acte de socialisation distinct des précédentes. La de les nouvelles générations, dites "sacrifiées", sont confrontées à un monde social en pleine mutation au principe de désajustement avec les générations précédentes.

A. Une génération caractérisée par les difficultés d'accès au marché du travail

N°
7.1.16

Dans les différents travaux sur les générations (notamment Le destin des générations), Louis Chauvel a mis en évidence un ensemble d'inégalités entre les générations. Les cohortes nées entre 1920 et 1935 puis entre 1936 et 1950 ont connu un marché du travail en pleine expansion, caractérisé par une grande fluidité sociale, et d'importantes possibilités d'ascension sociale, en raison des transformations structurelles de l'économie (multiplication des cadres en lien avec la tertiarisation). Les générations nées à partir de 1951 ont dû s'insérer sur le marché du travail alors que l'économie française entrait en crise. Les nouvelles générations ont donc particulièrement désavantagées. Leur position relative par rapport aux générations précédentes est dégradée. Ainsi, alors que dans les années 1970, les salariés âgés de 25 à 30 ans gagnaient 15% de moins que les salariés de 40 ans et plus, ce chiffre s'est élevé à près de 35% pour la jeune génération actuelle.

En outre, la nouvelle génération connaît des chances de déclassement social bien plus importantes que les générations précédentes. On peut ici se référer aux travaux de Lucille Peugny (Le déclassement) où il mesure la proportion de ce phénomène. En 1983, 20% d'une génération connaissaient une perte de statut social par rapport au père alors qu'en 2003 ce chiffre atteignait 25%, s'ajoutant avec plusieurs décennies de progression de la mobilité sociale ascendante.

Enfin, Louis Chauvel note que la nouvelle génération est aussi caractérisée par son exclusion du pouvoir politique, en partant de la moyenne d'âge des députés de l'Assemblée nationale (proche de 60 ans). Cette relative exclusion du champ politique renforce la marginalisation des jeunes générations et précipite de l'immobilisation des problématiques de la nouvelle génération, du moins de la non prise en compte* dans l'agenda politique.

Cette expérience différenciée du monde social, ici marquée par la dégradation du marché

Concours

E B E

Section/Option

1 1 0 0 E

Epreuve

1 0 1

Matière

0 4 3 0

du travail peut être à l'origine de conflits de génération.

B - Des conflits de générations qui peuvent affubler les solidarités

Par delà la dégradation du marché du travail, les mutations sociales peuvent provoquer des conflits entre les générations. Pierre Bourdieu a fait remarquer dans ses cours au collège de France sur la révolution impressionniste inaugurée par Tannet que les conflits dans les champs sociaux étaient souvent des conflits de générations basés sur des dimensions de principes de visions et divisions du monde social.

Dans cette perspective, la sociologie du monde du travail a mis en évidence l'existence de conflits entre anciennes et nouvelles générations autour des compétences professionnelles les plus légitimes. Alors que les nouvelles générations ont souvent plus de schématisés, elles entendent affirmer la primauté et la plus grande légitimité des savoirs scolaires auxquels les plus vieux entendent opposer la légitimité supérieure de l'expérience.

On trouve aussi des conflits de valeurs entre générations, liés à aussi à l'existence de cadres sociétaux changeants. R. Inglehart, politiste nord-Américain, a cherché à mettre en évidence, dans The Silent Revolution, l'émergence d'une nouvelle génération aux valeurs post-matérialistes, et au potentiel de

conflictualité plus élevée que la précédente. La sociologue française Julie Pasin, un pari dans leur histoire, a insisté à elle souligné la dimension générationnelle des mobilisations de Mai 68. Bien que ce mouvement soit à décliner au pluriel (le Mai 68 étudiant n'est pas le même que le Mai 68 ouvrier), il met en lumière un conflit de génération, au moins chez les étudiants, comme l'atteste leur critique du mouvement universitaire.

On peut toutefois noter que ni conflit de générations il y a, ces derniers affectent inégalement les groupes sociaux.

C. Conflits de générations et groupes sociaux

Les travaux de Stéphane Beaud et Michel Pichoux mettent en évidence des conflits de générations particulièrement forts au sein du groupe ouvrier qu'ils étudient dans la région de Montbéliard. Les conflits ont liés à la déstabilisation du groupe ouvrier en lien avec les transformations de l'emploi industriel mis en évidence dans Retour sur la condition ouvrière. La crise du groupe ouvrier entraîne une crise de la transmission des valeurs du groupe sur nouvelles générations, à l'origine de la multiplication des conflits dans l'espace local (violences urbaines, violences sociales). Le contexte de crise du groupe ouvrier est aussi caractérisé par un phénomène de démocratisation sociale affectant tout particulièrement les enfants d'ouvriers, dont les représentations du monde, les croyances, les valeurs se retrouvent en partie en désalignement avec celles de leurs parents non déshabillés (S. Beaud, 80% au bac et après?). Les désajustements intergénérationnels sont au principe de multiples incompréhensions et parfois de ruptures familiales selon S. Beaud.

À l'opposé du spectre racial, la haute bourgeoisie, étudiée par Michel et Dominique Pons - Chavel, ne connaît pas la dynamique de déstabilisation du groupe ouvrier. Les membres ont en mesure d'assurer une socialisation conforme sur eux-mêmes et sur valeurs du groupe à l'origine de sa reproduction. En effet par le contrôle de la scolarité (des écoles privées), des fréquentations et un entre-soi résidentiel les familles de la haute bourgeoisie assurent une socialisation à l'identique (ou presque) des nouvelles générations.

Ainsi, dans ce groupe la conflictualité semble faible entre les générations. Au contraire, malgré "l'individualisme théorique" du groupe, M. et D. Pons - Chavel mettent en évidence un "collectivisme pratique" où les ressources du groupe sont mutualisées entre ses membres et notamment entre les générations afin d'assurer le maintien des lignées.

Malgré l'existence de positions objectives divergentes entre les générations pourvus d'un accès à des capitaux, plus souvent de l'ordre privé que public tout les générations sont caractérisées par leur hétérogénéité (P. Bourdieu, la jeunesse n'est qu'un mot) rendant difficile la constitution d'actions collectives générationnelles (ou plus exactement dont le principe structurel serait l'existence d'un conflit entre générations). En outre, les générations ayant bénéficié d'un marché du travail plus ouvert et occupant aujourd'hui des positions sociales moins précaires, semblent regretter la situation présente qui affecte en premier lieu leurs enfants. On voit donc à présent qu'un certain nombre d'institutions continuent à organiser des formes de solidarités entre les générations. On prendra tour à tour pour illustrer ces solidarités intergénérationnelles le cas de la famille, de l'école et des retraites.

A - les solidarités familiales au cœur des solidarités intergénérationnelles.

Contre l'idée d'un déclin de l'institution familiale, en lien avec ses transformations, notamment l'augmentation du nombre de divorces ou la progression des familles monoparentales (qui restent des exceptions plutôt que la norme), les enquêtes de l'INSEE montrent que la famille reste une instance de socialité fondamentale, au sein de laquelle existe de nombreuses formes de solidarités matérielles et morales. Il en va notamment des transferts de ressources financières entre générations, allant des grands-parents aux enfants. Des auteurs comme Robert Castel ou Serge Pagnier ont mis en évidence à quel point ces solidarités familiales étaient décisives pour se tenir à bonne distance de la déaffiliation ou disqualification, dans un contexte d'affaiblissement des institutions de la protection sociale. Louis Chauvel a lui aussi mis en évidence les phénomènes de transmission de patrimoine immobiliers sous lesquels l'accès au logement dans les nouvelles générations des classes moyennes serait rendu difficile.

La famille apparaît aussi comme un refuge moral en temps de crise, offrant un espace rassurant à l'abri de la mise en concurrence et des verdicts sociaux disqualifiants qui traversent l'organisation des efforts sociaux. F. De Singly met notamment en avant dans ses travaux l'émergence d'une famille domestique au service de l'épanouissement de ses membres.

Finalement, comme nous l'avons évoqué dans notre introduction, les solidarités pratiques sont déterminées par des croyances communes, voire un sentiment d'appartenance à une même communauté de destin (communauté nationale). Ainsi, les processus de socialisation, les fondements de ces croyances collectives apparaissent comme

Concours

E B E

Section/Option

1100E

Epreuve

101

Matière

0430

déclap dans la production d'une solidarité intergénérationnelle. L'éducation nationale, en tant qu'institution de socialisation commune, apparaît comme une institution décisive dans la construction de la cohésion sociale, et en l'occurrence des solidarités entre les générations.

B. L'éducation au principe de la solidarité intergénérationnelle comme valeur

E. Durkheim (Sociologie et éducation) considère que l'éducation est l'action d'une génération sur l'autre. Ainsi selon lui chaque société forme des types d'individus adaptés à leur mode de fonctionnement. Dans cette perspective, l'éducation est censée assurer une mémoire entre les générations.

Si tel n'est pas tout à fait le cas, comme on l'a vu au cours de la première partie, l'école n'en demeure pas moins une institution fondamentale dans l'inculcation de valeurs communes, entre les individus d'une même génération mais aussi entre les générations. L'éducation civique au regard'hui l'éducation au développement durable entend fonder un sentiment fort de solidarité entre les générations, au nom de l'appartenance à une même communauté.

En outre, l'école dans ses dispositifs pédagogiques d'exercice de sa mission est une institution au sein de laquelle les générations ont eu faites les unes sur l'autres (les enseignants et

les élèves). Dans cette perspective, et contre l'idée de décider de l'école comme un établissement socialiste dans les quartiers populaires, Fabien Teurong note que l'école apparaît dans ceux-ci comme un espace de déclassement social où les élèves peuvent rencontrer des adultes aux profils sociaux inédits et qu'ils ne peuvent rencontrer en dehors de cet espace, en raison de l'homogénéité sociale des quartiers où ils vivent. Ainsi l'école participe en même temps à la mixité sociale (relative) et à un rapprochement des générations.

L'école est donc principalement une institution qui entend transmettre les valeurs de solidarité entre les générations. Celles-ci sont surtout mises en acte par la sécurité sociale, et tout particulièrement un système de retraite par répartition fondé sur la solidarité intergénérationnelle.

C - les retraites comme solidarité intergénérationnelle en acte

Les solidarités intergénérationnelles s'inscrivent, comme on l'a souligné en introduction, dans une entreprise plus vaste de construire une cohésion sociale entre les individus d'une même société. Celle-ci a été permise par le développement de la protection sociale à partir de la fin du XIX^e s. Avec le déclin des solidarités communautaires, en lien avec l'industrialisation et l'urbanisation, les individus se sont retrouvés plus isolés socialement et vulnérables face aux risques de l'existence. Parmi ces derniers, la vieillesse apparaissait jusque dans les années 1960 comme l'âge de toutes les vulnérabilités. L'incapacité de travailler rendait les personnes âgées particulièrement dépendantes de la charité. Toute l'œuvre iconographique met en évidence que durant toute la première partie du

XX^e siècle, la pauvreté était associée à la vieillesse.

C'est à ce phénomène de pauvreté si grave des personnes âgées que les retraites par répartition ont voulu répondre. Le système est fondé sur ^{actif} le versement de cotisations sociales des travailleurs permettant aux personnes âgées arrivées à l'âge de la retraite de bénéficier d'une pension. Les jeunes droits à la retraite ont eux-même cotisé pour leurs aînés, ce qui leur donne droit à une pension de retraite et assure la solidarité entre les générations.

Si dans les premières années du système les cotisations étaient faibles et par conséquent les pensions modestes, l'augmentation des cotisations et la création de compléments obligatoires ont permis de sortir les personnes âgées d'une situation de pauvreté endémique. Entre 1960 et aujourd'hui le taux de pauvreté en France des retraités a été divisé par sept, grâce à l'amélioration du taux de remplacement atteignant désormais 75% du dernier salaire. Le niveau de vie des personnes âgées, au début des années 2000 est devenu légèrement supérieur à la moyenne de la population.

Si certes le "destin des ^(vieilles) générations" (L. Chancel) apparaît aujourd'hui comme moins favorable que celui des précédentes, en raison principalement d'un marché du travail dégradé, nous avons voulu mettre en évidence le maintien de ^{solidarités} solidarités intergénérationnelles, à la fois matérielles et morales.

On peut toutefois constater leur fragilisation, à l'instar des institutions de la protection sociale depuis les années 1990. En effet, les multiples réformes des retraites adoptées à partir de 1993 (réforme Balladur) ont à la fois repoussé l'âge de départ à la retraite et le taux de remplacement _{diminué}

N°
25.1.16

des pensions. Alors que il est supérieur à 75%, le conseil d'orientation sur les retraites (COR) prévoit qu'il ne sera plus que de 60% dans les prochaines années. Parallèlement, on a assisté au développement de caisses de retraite par capitalisation, introduites par la réforme des retraites de 2003, auxquelles ont recourus supérieur à 20% des salariés.

Il semblerait donc que l'institution centrale au principe de la solidarité entre les générations, le système de retraite par répartition, ne soit plus en mesure d'assurer cette mission à l'avenir, laissant place à un système dual menaçant la possibilité même de former une "société de semblables", si chère au sociologue français Robert Castel.

III – Exploitation d'un dossier documentaire

Sujet de dossier : « Quel est le rôle de la politique de la concurrence ? »

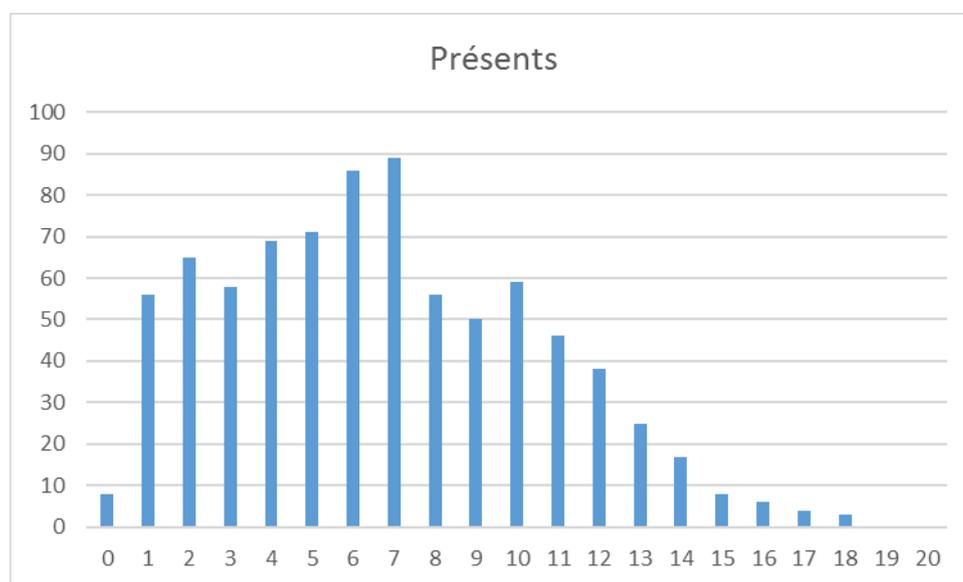
3.1. Les résultats : distribution des notes

3.1.1. CAPES

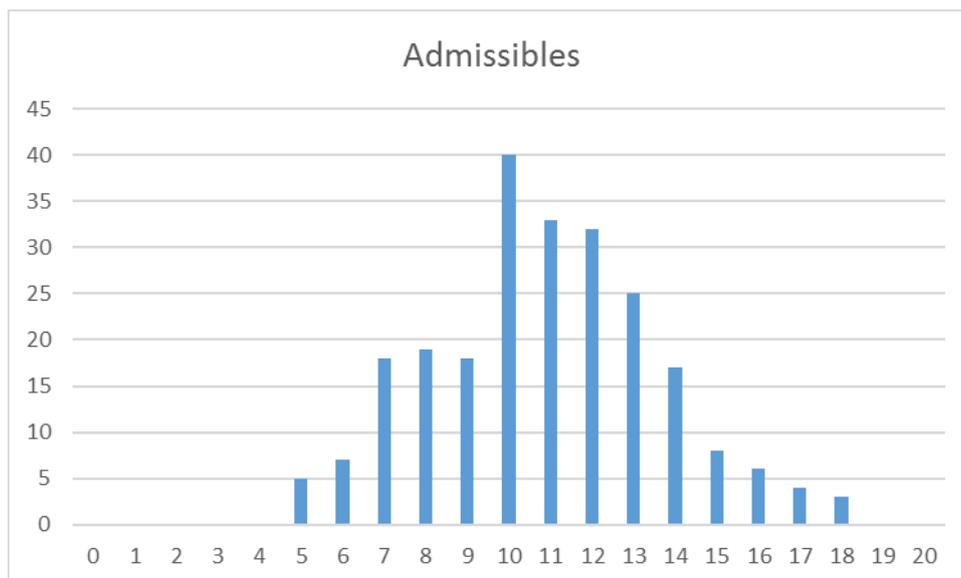
Cette année, le jury a corrigé 822 copies, dont 8 blanches. 21 copies ont obtenu la note de 15/20 au moins (dont trois la note de 18/20). A l'autre extrême, 327 copies ont obtenu la note de 5/20 ou moins (dont 8 copies à 0/20) ; et 5 d'entre elles ont permis à leur auteur d'accéder à l'admissibilité, grâce à une meilleure prestation en composition (on rappelle que la barre d'admissibilité était à 18/40 cette année). A noter aussi que six candidats ayant obtenu 12/20 à cette épreuve ne figurent pas parmi les 235 admissibles...

La répartition des notes est la suivante :

Note	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Présents	8	56	65	58	69	71	86	89	56	50	59	46
Admissibles	0	0	0	0	0	5	7	18	19	18	40	33
Note	12	13	14	15	16	17	18	19	20	absents	Blanches	Total
Présents	38	25	17	8	6	4	3	0	0	1395	8	2217
Admissibles	32	25	17	8	6	4	3	0	0	0	0	235



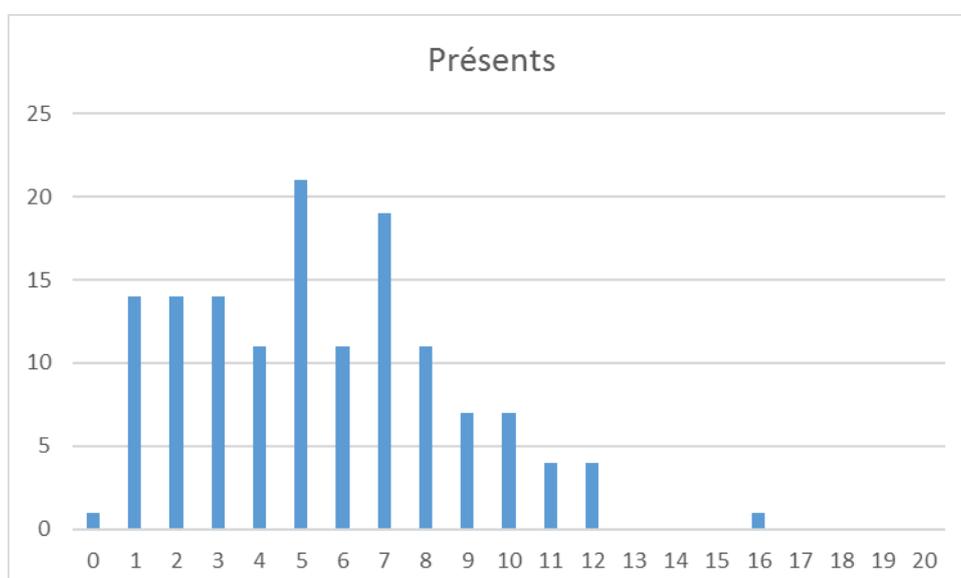
La moyenne générale des notes des présents s'établit à 6,73/20 (contre 6,22/20 en 2016) et la moyenne générale des admissibles à 10,87/20 (10,71 l'an dernier).

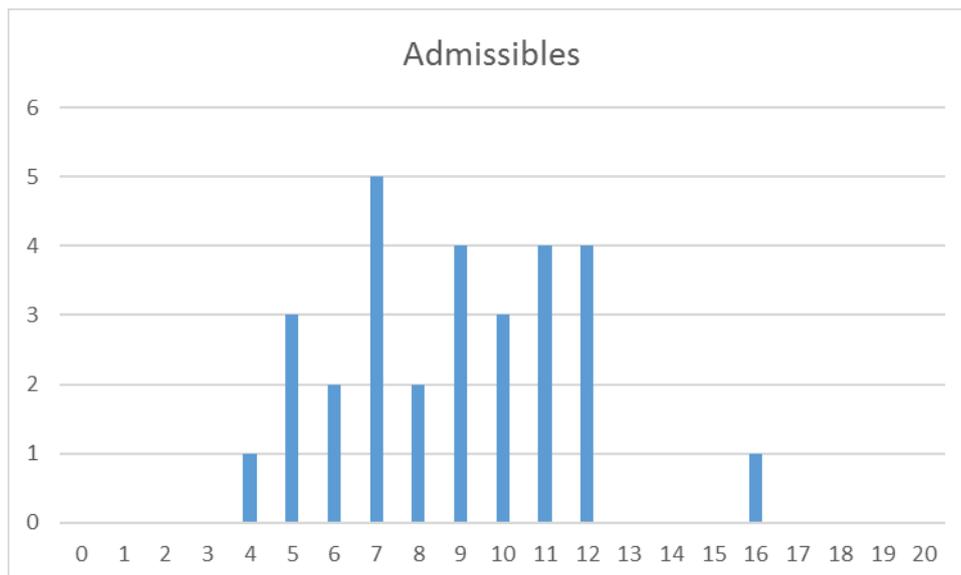


3.1.2. CAFEP

140 candidats sur les 345 inscrits ont participé à cette seconde épreuve du concours. Un candidat a obtenu 16/20, alors que 75 ont eu la note de 5 ou moins. Quatre candidats ayant eu 10/20 à cette épreuve n'ont pas été admissibles (on rappelle que la barre d'admissibilité était à 16/40 cette année au CAFEP). La moyenne des présents était de 5,47/20 (5,39/20 l'an passé) et celle des 29 admissibles de 8,83/20 (10,70/20 l'an passé).

<i>Note</i>	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Présents	1	14	14	14	11	21	11	19	11	7	7	4
Admissibles	0	0	0	0	1	3	2	5	2	4	3	4
<i>Note</i>	12	13	14	15	16	17	18	19	20	<i>absents</i>	<i>Blanches</i>	<i>Total</i>
Présents	4	0	0	0	1	0	0	0	0	205	1	345
Admissibles	4	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	29





3.2. Dossier et commentaires généraux sur le choix du sujet et les prestations des candidats

3.2.1. Dossier

Il est demandé de construire, à partir du dossier ci-joint comportant 8 documents et pour une classe de terminale, une séquence pédagogique intégrant obligatoirement des travaux à réaliser par les élèves et une évaluation des acquisitions attendues. La composition du candidat devra s'appuyer sur des connaissances précises en matière de didactique de la discipline scolaire sciences économiques et sociales, notamment en ce qui concerne la conception des dispositifs d'apprentissage et leur évaluation.

Dossier : Quel est le rôle de la politique de la concurrence ?

2.2 Quel est le rôle de la politique de la concurrence ?	Abus de position dominante, cartel de producteurs, marché pertinent.	En s'appuyant sur des exemples, on montrera que la politique de la concurrence s'exerce non seulement à l'égard des entreprises mais aussi en matière d'intervention publique. On soulignera que cette politique est source de débats quant à la place de l'État dans la production de services collectifs et dans la mise en œuvre de la politique industrielle. On présentera quelques cas dans lesquels les autorités de la concurrence, en France et à l'échelon européen, sont intervenues pour protéger les intérêts des consommateurs. Acquis de première : fonctions économiques de l'État, marchés concurrentiels, marchés imparfaitement concurrentiels, pouvoir de marché.
---	--	---

Document 1 : Pourquoi s'intéresser à l'organisation industrielle ?

Cette question semble presque stupide. Etudier l'organisation industrielle, c'est étudier le fonctionnement des marchés, un concept central de la micro-économie. Cependant, il a fallu beaucoup de temps et deux vagues d'intérêt pour l'organisation industrielle avant qu'elle ne devienne un des domaines majeurs de la science économique.

La première vague, parfois appelée la « tradition de Harvard », était de nature empirique. Elle a développé le fameux paradigme de la « structure-comportement-performance » selon lequel la structure du marché (le nombre de vendeurs sur le marché, le degré de différenciation du produit, la structure des coûts, le degré d'intégration verticale des vendeurs, etc.) détermine le comportement des entreprises (en matière de prix, de recherche et développement, d'investissement, de publicité, etc.), ce comportement déterminant lui-même la performance du marché (efficacité, rapport prix sur coût marginal, variété des produits, taux d'innovation, profits et distribution). Bien que plausible, ce paradigme reposait sur des théories un peu vagues, et mettait l'accent sur des résultats empiriques. Par exemple, on mettait généralement en évidence des relations étroites existantes entre certaines mesures de la performance et du comportement et la structure du marché - une régression typique avait la forme : $\Pi_i = f(\text{CR}_i, \text{BE}_i, \dots)$ où i représentait le secteur d'activité, CR_i le ratio de concentration (une mesure censée résumer l'absence de compétitivité du secteur) et BE_i (comme barrières à l'entrée) se rapportait à des variables mesurant la difficulté de pénétrer le secteur i (comme la taille minimum d'entrée efficace, le rapport publicité sur ventes, etc.). [...] Les liens (ou absence de liens) entre les variables doivent cependant être interprétés comme des corrélations, et non comme des relations, causales. Dans l'exemple ci-dessus, le profit du secteur, le rapport de concentration et le ratio publicité sur ventes sont conjointement endogènes. Ils sont déterminés simultanément par les « conditions de base » du marché (variables exogènes) et le comportement des entreprises. [...]

La seconde vague d'intérêt, principalement théorique, débuta dans les années 70. Elle peut être attribuée à trois facteurs. J'ai déjà mentionné, en ce qui concerne le « côté de la demande », le mécontentement grandissant pour les limites de l'analyse empirique en coupe transversale qui vint à dominer le domaine de l'organisation industrielle. Il y avait un sentiment largement répandu selon lequel les travaux empiriques n'avaient nul besoin de faire appel à des modèles formalisés des marchés oligopolistiques. Du côté de l'offre, deux facteurs peuvent être relevés. Premièrement, jusqu'aux années 70, les théoriciens de l'économie ignoraient largement l'organisation industrielle, qui, à la différence de la théorie de l'équilibre général concurrentiel, ne se prêtait pas à une analyse élégante et générale. [...] Deuxièmement, la théorie des jeux non coopératifs s'est imposée (non sans quelques dissensions) comme l'outil standard de l'analyse des conflits stratégiques, donnant ainsi à ce domaine une méthodologie unifiée. De plus, elle a fait de sérieux progrès dans deux domaines fondamentaux : la dynamique et l'information asymétrique. Le moment était donc venu pour un réexamen des nombreuses études non formalisées qui étaient dans l'air.

Source : J. Tirole, *Théorie de l'organisation industrielle*, Economica, 2015, pp.1-4.

Document 2

Quatre difficultés se présentent [dans la mise en oeuvre de la politique de la concurrence] :

- la politique de la concurrence doit-elle s'attacher aux résultats et aux performances des entreprises en les considérant comme des indicateurs de l'intensité concurrentielle sur un marché ou doit-elle se restreindre à contrôler les comportements et le processus ayant conduit à ces résultats ? Si la première conception contribuait à suspecter une performance supérieure, elle serait en contradiction avec son propre objectif : à quoi servirait la concurrence si elle ne permettait pas aux plus talentueux de sortir du lot ? La performance n'est-elle pas le résultat recherché de l'efficacité économique ? Inversement, s'en tenir strictement à la deuxième conception peut conduire à se lier les mains : comment distinguer si le talent a pour origine un comportement vertueux ou délictueux lorsque les données permettant d'analyser ce comportement ne sont pas directement observables ?

- la politique de la concurrence doit-elle contrôler les structures de marché en accordant une attention particulière aux marchés dominés par une ou un petit nombre d'entreprises ou doit-elle être plus neutre ? Autrement dit, doit-elle se cantonner au contrôle des règles de la concurrence ou doit-elle englober le contrôle des structures de la concurrence ? Là encore, la réponse n'est pas simple. D'une part, la recherche de l'efficacité économique ne signifie pas que les entreprises dominantes doivent être mises à l'index, même si cette conception erronée a parfois prévalu et prévaut encore parfois. Mais, d'autre part, comment prévenir les entraves à la concurrence sans empêcher l'émergence de situations accroissant les risques que ces entraves n'apparaissent ?

- on sait qu'au nom de l'efficacité économique, des arbitrages subtils entre concurrence et coopération doivent être réalisés. Mais convient-il de réaliser ces arbitrages *ex ante*, au nom de règles prédéterminées et avant d'avoir collecté l'information pertinente ou *ex post* après que l'information ait été recueillie ? En d'autres termes, faut-il solliciter l'autorisation des autorités de la concurrence pour chaque type de coopération envisagée ou convient-il de responsabiliser les acteurs en explicitant des principes généraux et des sanctions si ces principes venaient à être violés ?

- comment délimiter les rôles respectifs des instances compétentes au niveau européen, à savoir les instances communautaires et des instances nationales, dans l'application du droit de la concurrence ? Est-il préférable de fonder des lignes de démarcation à partir d'un principe de subsidiarité, ne renvoyant aux autorités communautaires que les opérations dépassant un certain seuil ou celles affectant les échanges entre pays membres ou bien vaut-il mieux décentraliser l'application de règles communes par les autorités de concurrence et les tribunaux des différents pays membres ? Sur le plan communautaire, les réponses apportées au traitement de ces difficultés ont traduit un véritable apprentissage, comportant inévitablement des essais et erreurs que l'expérience a contribué à corriger. De plus, de délicats arbitrages ont dû être opérés entre la sécurité juridique que procurent les règles d'interdiction *per se* et l'analyse économique qui préconise plutôt le recours à la règle de raison avec l'inévitable incertitude qu'elle comporte. [...]

La politique de la concurrence est donc tiraillée entre deux modèles polaires. Le premier privilégie l'intérêt du consommateur. Plaide pour cette solution, un argument d'économie politique (à savoir que les autres intérêts en jeu, ceux des entreprises, des salariés, des citoyens sont représentés ailleurs). Elle conduit cependant à revoir les procédures de résolution des conflits avec les autres objectifs de la politique économique. Le second prend le point de vue d'un surplus total élargi dont la pondération serait éventuellement informée par le processus démocratique. Oubliant la métaphore technique, il s'agirait de prendre le point de vue du citoyen économique. La politique de la concurrence adopterait un point de vue synthétique susceptible de gommer les conflits avec les politiques de production adjacentes, voire de justifier une prétention à la compétence universelle sur la politique de la production. Mais la technicité des analyses qu'elle requerrait alors, qui renverraient à toutes les dimensions de l'action économique (politique industrielle et politique de l'innovation incluses) serait considérablement accrue et la légitimité démocratique des arbitrages qu'elle proposerait, qui incluent évidemment arbitrages distributifs et géographiques, serait à tout le moins sujette à caution.

Source : D. Encaoua, R. Guesnerie, *Politiques de la concurrence*, La documentation française, 2006, pp.61-62-145.

Document 3

La délimitation du marché pertinent est essentielle en droit de la concurrence, car elle permet d'apprécier, d'une part, le pouvoir de marché d'une entreprise, c'est-à-dire sa capacité à augmenter ses prix au-delà du prix concurrentiel sans que la baisse des ventes qui en résulte annule la hausse des profits escomptés, et d'autre part, les effets des pratiques mises en oeuvre. Enfin, la circonscription du marché pertinent permet de quantifier, tout au moins en partie, le dommage à l'économie conduisant à l'évaluation des sanctions.

Le Conseil, puis l'Autorité de la concurrence ont donné, dans leurs rapports précédents, la définition suivante du marché pertinent : « *Le marché, au sens où l'entend le droit de la concurrence, est défini comme le lieu sur lequel se rencontrent l'offre et la demande pour un produit ou un service spécifique. En théorie, sur un marché, les unités offertes sont parfaitement substituables pour les consommateurs qui peuvent ainsi arbitrer entre les offreurs lorsqu'il y en a plusieurs, ce qui implique que chaque offreur est soumis à la concurrence par les prix des autres. À l'inverse, un offreur sur un marché n'est pas directement contraint par les stratégies de prix des offreurs sur des marchés différents, parce que ces derniers commercialisent des produits ou des services qui ne répondent pas à la même demande et qui ne constituent donc pas, pour les consommateurs, des produits substituables. Une substituabilité parfaite entre produits ou services s'observant rarement, le Conseil regarde comme substituables et comme se trouvant sur un même marché les produits ou services dont on peut raisonnablement penser que les demandeurs les considèrent comme des moyens alternatifs entre lesquels ils peuvent arbitrer pour satisfaire une même demande* ».

La délimitation du marché pertinent doit donc procéder de l'examen des caractéristiques objectives du produit en cause mais aussi des conditions de concurrence et de structure de la demande et de l'offre.

Cette définition peut varier au fil du temps, à mesure que les caractéristiques des produits et des services évoluent et que les possibilités de substitution, du côté de la demande ou de l'offre, se modifient. Dès lors, l'Autorité apprécie le marché dans sa situation contemporaine des pratiques. À l'inverse, en contrôle des concentrations, l'Autorité tient compte des évolutions en cours ou anticipées pouvant affecter le fonctionnement d'un marché dans un horizon raisonnable.

La délimitation du marché pertinent se fait en deux étapes : dans un premier temps, l'Autorité identifie les biens et services qui s'échangent sur ce marché ; dans un second temps, elle définit la zone géographique concernée. [...]

Si la substituabilité de différents biens ou services entre eux se mesure, en principe, au moyen des élasticités-prix croisées, la mesure précise de ces élasticités n'est pas disponible pour la plupart des biens ou services. L'Autorité les apprécie donc de manière qualitative en se fondant sur différents indices tels que la nature du bien, l'utilisation qui en est faite, les caractéristiques de l'offre (les stratégies de commercialisation mises en place par les offreurs, comme la différenciation des produits ou celle des modes de distribution), l'environnement juridique, les différences de prix ou les préférences des demandeurs. Tous ces indices permettent d'apprécier quel serait le comportement du demandeur en cas de hausse relative du prix des biens ou services en cause. L'analyse des marchés pertinents est donc souvent complexe et suppose de croiser plusieurs critères d'analyse (faisceau d'indices).

Source : Autorité de la concurrence, Pratique de l'autorité de la concurrence, 2010, pp.143-144.

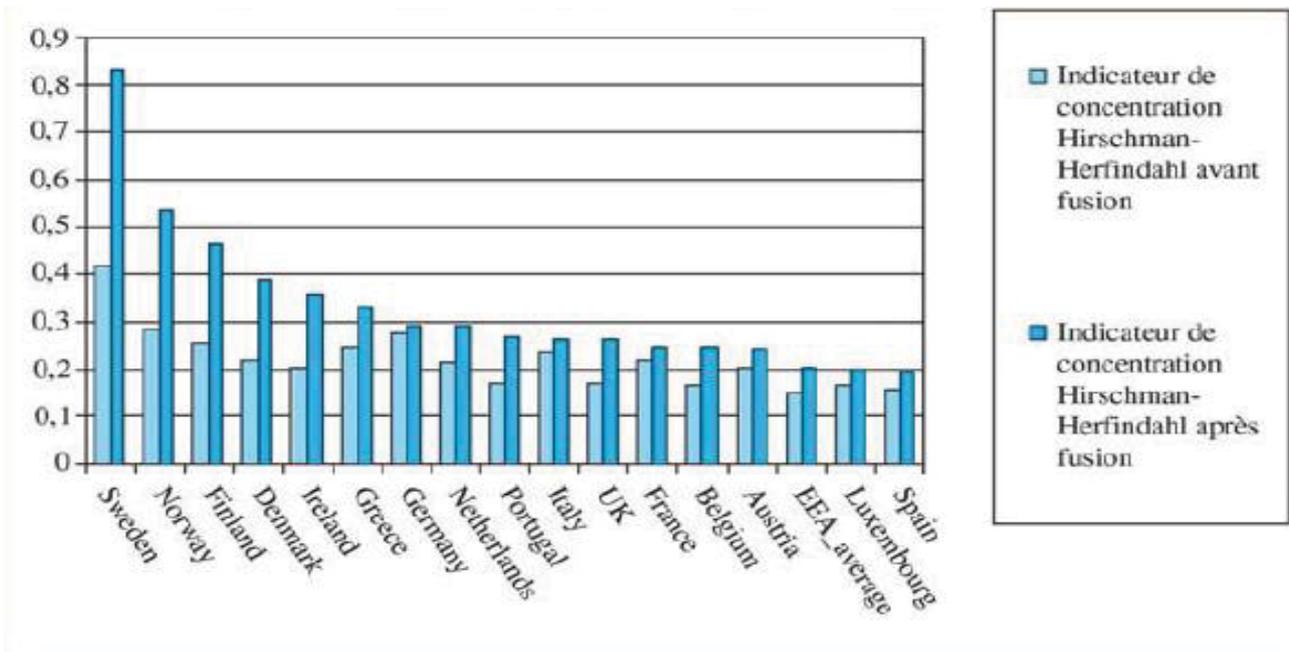
Document 4 : Mesurer la concentration

La mesure de la concentration aide à analyser la concurrence sur un marché donné. Prenons l'exemple du fonctionnement d'un marché de quatre entreprises. La concurrence ne sera pas la même si les quatre concurrents possèdent quatre parts de marché équivalentes, ou bien si l'on a un leader de l'industrie avec une frange de trois entreprises. L'une des mesures les plus classiques sera celle du ratio de concentration. Il s'agit de connaître, par exemple, le cumul des parts de marché de n premières entreprises. De nombreux indices de concentration, plus ou moins sophistiqués, sont disponibles. L'un des plus connus est l'indice d'Herfindahl. Une fois une variable appropriée à l'activité retenue (par exemple, le chiffre d'affaires dans l'automobile, mais plutôt le produit net bancaire dans la banque), l'indicateur d'Herfindahl est égal à la somme des carrés de la valeur de la variable pour les n premières entreprises. Prenons un exemple modeste. Pour un marché avec quatre entreprises dont les parts de marché respectives sont de 50 %, 30 %, 10 % et 10 %, l'indicateur est le suivant : $H = 0,5^2 + 0,3^2 + 0,1^2 + 0,1^2 = 0,36$

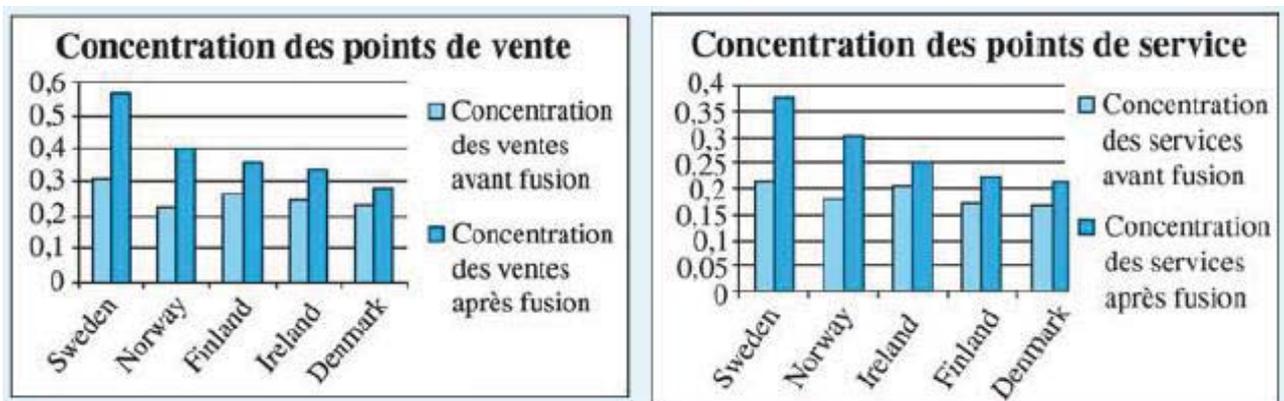
L'une des propriétés intéressantes de l'indice d'Herfindahl est [que...], pour un marché de n entreprises, sa valeur sera égale à $1/n$ si chacune des entreprises avait la même part de marché. Elle correspond à ce que l'on appelle le nombre d'entreprises équivalentes. Dans le cas précédent, on obtient 0,25 ($1/4$ de valeur pour $1/n$) : valeur qu'il faut comparer à la valeur 0,36 de l'indice. Il est possible de montrer que la distribution des parts de marché traduira un certain pouvoir de marché du leader et une certaine intensité concurrentielle, car le leader devra aussi s'attacher à éviter toute forme de coalition entre les trois autres concurrents. En cas de fusion ou d'acquisition, les autorités de surveillance de la concurrence analyseront l'impact de ce mouvement stratégique sur la concentration, et donc sur la structure de marché et la possible position dominante qui pourrait en résulter...

Le rejet de la fusion Volvo-Scania par la Commission européenne.

La volonté de rapprochement de Volvo et de Scania, sous la forme d'une prise de contrôle de la seconde par la première a fait l'objet d'une décision de la Commission européenne, rejetant cette fusion dans les marchés des camions et des bus. L'indicateur de concentration d'Hirschman-Herfindahl (des parts de marché) montre les pays dans lesquels cette position dominante est constatée:



Volvo et Scania présentent aussi une forte similarité au niveau de leur représentativité à travers leurs points de vente et de services dans les différents marchés domestiques d'Europe. L'indicateur d'Hirschman-Herfindahl de la distribution des points de vente et points de service peut être employé pour comparer cette répartition avant et après la fusion :



Source : Strategor : politique générale de l'entreprise, « Analyse de l'environnement et compréhension de la concurrence », Dunod, 4^{ème} édition, 2013, pp. 51-54.

Document 5 : Chronologie Pechiney, l'histoire mouvementée d'un ex-champion national

Dissout dans Alcan en 2003, lui-même absorbé par Rio Tinto en 2007, Pechiney peut-il renaître de ses cendres ? L'Etat français qui, via le FSI [Fonds Stratégique d'Investissement], vient de prendre 10% d'Alcan EP, rêve de réanimer l'ex-champion national de l'aluminium. Un challenge, sept ans après la chute d'un groupe que ni nationalisation, ni privatisation n'ont su maintenir dans la course à la concentration. Flashback.

1860 - Le chimiste Henri Merle, qui fabrique depuis cinq ans à Salingres (Gard) de la soude, décide de se lancer dans l'aluminium, un métal encore cher et donc peu utilisé dont il aura le quasi-monopole de la production pendant trois décennies.

1950 - La Compagnie Alais Froges et Camargue, fruit des premières concentrations dans l'aluminium français, est rebaptisée **Pechiney**, du nom du second mari de la mère d'Alfred Rangold, gérant de l'usine de Salingres, alors qu'un nouveau procédé de fabrication - l'électrolyse - fait chuter les coûts de production et décoller le marché. [...]

1971 - Sa fusion avec Ugine Kuhlmann donne naissance à Pechiney Ugine Kuhlman (PUK), le **premier industriel français** privé avec une présence dans l'aluminium, la chimie, le cuivre, le combustible nucléaire, les aciers spéciaux, .. Mais, à partir de 1974, le conglomérat, frappé par la crise, essuie ses premières pertes sérieuses.

1982 - La gauche au pouvoir décide de se porter au secours du secteur chimique français, miné par les déficits. Dans ce cadre, **PUK est nationalisé puis restructuré avec l'aide de l'Etat**. Le groupe abandonne les aciers spéciaux et la chimie, et reprend le nom de Pechiney. [...]

1995 - **Pechiney est privatisé** mais reste vulnérable.

2000 - **Un projet de fusion à trois avec Alcan et le Suisse Algroup est refusé par la Commission européenne, qui y voit un risque d'abus de position dominante.**

2003 - Le canadien Alcan profite de l'échec de ce projet de fusion pour avaler Algroup puis, en juillet 2003, pour lancer une **OPA surprise sur un Pechiney au cours de Bourse affaibli**. Faute d'autre solution, le français capitule pour 4 milliards d'euros. Des six grands fabricants intégrés verticalement qui dominaient le secteur depuis des décennies - Alcoa, Alcan, Kaiser, Reynolds, Alusuisse et Pechiney -, il est ainsi le quatrième en trois ans à être rayé de la carte. Le nouvel Alcan, qui fait désormais jeu égal avec Alcoa dans l'aluminium et revendique le titre de leader mondial d'emballage souple, a beau s'engager à conserver la marque Pechiney pendant dix ans, il ne tarde pas à vendre sa nouvelle acquisition par appartements, signant ainsi la **fin d'un champion national**.

2007 - Au coeur de l'été, l'américain Alcoa tente de s'emparer d'Alcan au nom d'incontestables synergies. Le producteur australo-brésilien de bauxite et d'alumine, **Rio Tinto**, se présente en «chevalier blanc» du numéro trois mondial de l'aluminium et, au terme d'une bataille d'offres, **finit, à l'automne, par prend le contrôle d'Alcan et, par ce fait, de ce qui reste de l'ancien Pechiney**, soit essentiellement les activités d'emballage et de produits usinés. D'emblée, il annonce son intention de vendre 10 milliards de dollars d'actifs pour se recentrer sur ce qui a fait sa fortune : l'extraction de ressources naturelles et la production de métal primaire. Le sort de la division emballage de l'ex-Pechiney semble d'autant plus scellé que la vente de cette activité de 6 milliards de dollars et 31.000 employés (dont 5.500 sur 25 sites en France) avait déjà été décidée par le conseil d'administration d'Alcan, avant même les discussions avec Rio Tinto.

Novembre 2007 - A son tour, sous la menace d'une OPA de son compatriote concurrent BHP Billiton, Rio Tinto, décide, en guise de contre-offensive, d'accélérer notamment l'intégration d'Alcan. Les cessions d'actifs prévues sont portées à «*au moins 15 mds \$*». Après les activités d'emballage prévues pour changer de mains début 2008, la branche (**5.000 emplois en France**) sera également vendue où ceux-ci représentent alors 14 sites employant 5 000 personnes (contre 15.000 dans le monde).

Août 2010 - **Après des mois de négociation, la vente des anciennes activités de Pechiney dans les produits en aluminium pour l'aéronautique, l'automobile, etc. est bouclée. Le fonds américain Apollo et le fonds souverain français FSI annoncent qu'ils prendront respectivement 51% et 10% d'Alcan EP**, filiale française de Rio Tinto, dont celui-ci conservera 39%. Spécialisée dans les produits semi-finis de l'aluminium pour l'industrie, Alcan EP compte près de 70 sites et 11.000 salariés dans le monde, dont environ 5.000 dans l'Hexagone. **Objectif de l'Etat français : aider à recréer un champion tricolore, sept ans après le traumatisme créé par la vente du français au canadien Alcan, lui-même avalé depuis par Rio Tinto**. Une renaissance qui pourrait, à terme, être suivie d'une ré-introduction en Bourse, mais devrait débiter par des restructurations, l'activité perdant de l'argent.

Source : A. Goncalvès, Les Echos, 5 août 2010.

Document 6

En Europe, le traitement des accords de R&D relève de l'article 101 TFUE [Traité sur le Fonctionnement de l'Union Européenne] qui prévoit dans son paragraphe 3 un système d'exemption conditionnelle lorsque les ententes « contribuent à améliorer [...] le progrès technique ou économique ». Jusqu'en 2004, pour bénéficier d'une éventuelle exemption, les accords de R&D faisaient l'objet d'une notification préalable à la Commission, mais cette procédure a cédé le pas à un système dit d'« exemption légale » : les entreprises doivent désormais apprécier elles-mêmes la licéité de leurs accords de R&D. Deux cas de figure se présentent alors :

- si la part de marché cumulée des parties ne dépasse pas 25% du marché du produit ou de la technologie en cause et que l'accord ne contient aucune « restriction caractérisée », l'accord de R&D est automatiquement exempté de l'article 101 TFUE, au motif qu'il n'affecte pas sensiblement la concurrence ;

- si la part de marché est supérieure à 25%, l'accord peut bénéficier d'une « exemption individuelle », soit parce qu'il n'a pas d'impact anticoncurrentiel, soit parce que l'effet négatif sur la concurrence est « compensé » par des gains d'efficacité, notamment en termes d'innovation. Dans ce dernier cas, les entreprises doivent être en mesure de justifier que l'accord de R&D est nécessaire et proportionné pour atteindre les gains d'efficacité, que l'accord ne conduit pas à éliminer toute concurrence sur le marché et qu'il réserve aux consommateurs une partie équitable du profit qui en résulte.

Afin d'illustrer la pratique européenne en matière d'accord de R&D, nous pouvons analyser le cas d'Engine Alliance (1996), entreprise commune créée par General Electric Aircraft Engines (GEAE) et Pratt et Whitney (P&W) dans le domaine des réacteurs d'avion. L'objet de cette entente était de concevoir, produire et vendre un nouveau moteur destiné à équiper l'avion gros porteur A380 d'Airbus. Sur ce marché, qui comprend trois opérateurs (Rolls-Royce, GEAE et P&W), il n'existait pas à l'époque des faits de moteur suffisamment puissant pour équiper ce type d'appareil. Les parties à l'accord disposaient en 1996 d'une part de marché combinée très élevée sur le marché des moteurs d'avion, supérieure à 63%. Pourtant, la Commission européenne a accordé une exemption individuelle à Engine Alliance pour une durée de quinze ans (jusqu'en 2011), en estimant que l'entreprise commune répondait bien aux trois conditions prévues par le paragraphe 3 de l'article 101 TFUE :

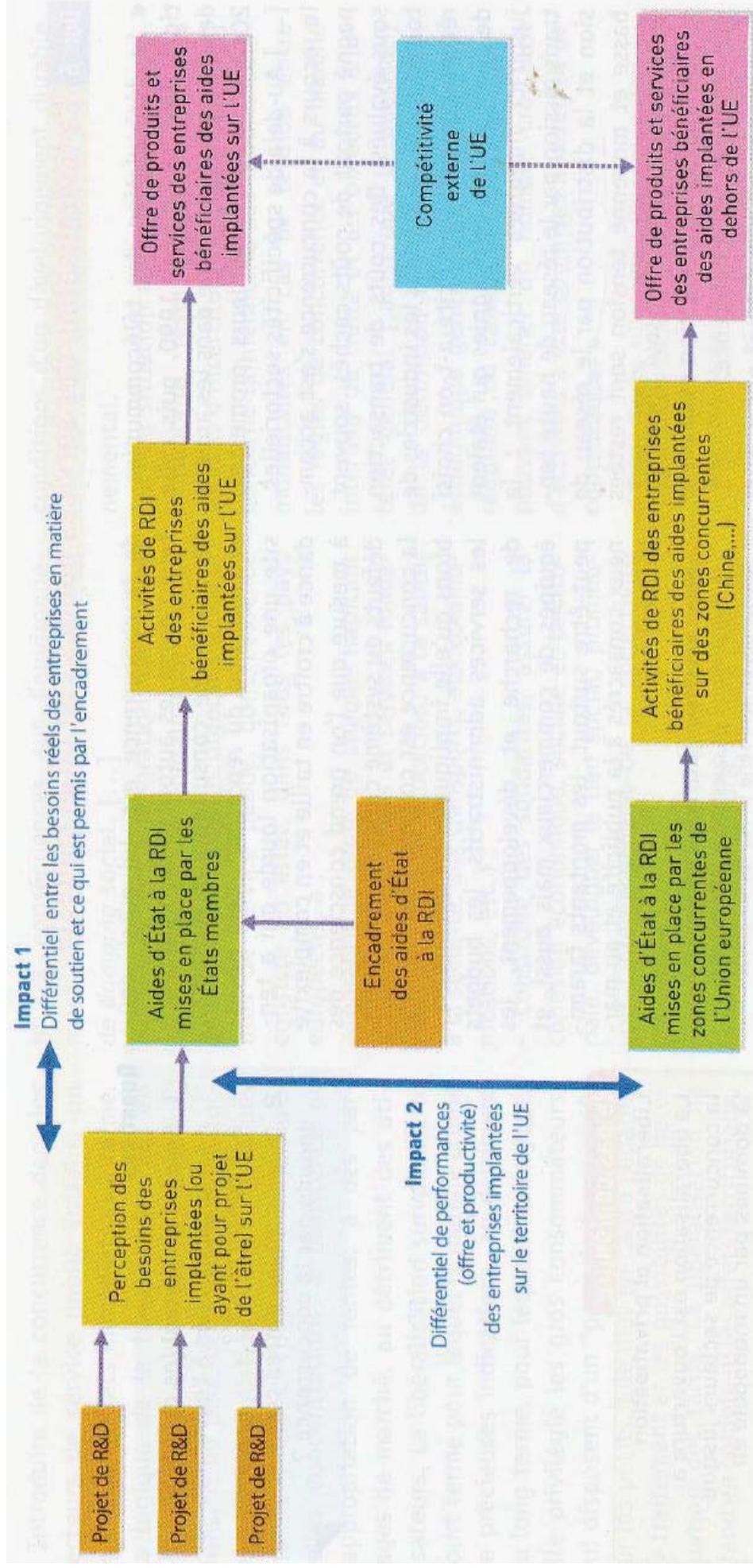
- l'entente en R&D contribue de manière évidente au progrès technique puisqu'elle vise à mettre sur le marché un nouveau moteur ;

- l'entente est profitable aux consommateurs puisque le nouveau moteur permet une diminution des coûts d'exploitation pour les compagnies aériennes, ce qui devrait profiter aux passagers (sous la forme de baisses de prix), compte tenu des fortes pressions concurrentielles qui s'exercent dans le transport aérien ;

- la formation d'Engine Alliance revêt un caractère indispensable puisqu'elle permet de développer plus rapidement un nouveau moteur, ce qui conduit à renforcer la concurrence. En effet, si les trois entreprises sont financièrement en mesure d'offrir chacune un nouveau réacteur, seule Rolls-Royce peut proposer rapidement un moteur dérivé de l'un de ses modèles existants (le Trend 600). En l'absence d'alliance, Rolls-Royce aurait donc bénéficié d'une position de monopole temporaire.

Source : E. Combe, La politique de la concurrence, La Découverte, 2016, pp.66-67.

Document 7 : Schéma logique de l'encadrement RDI sur la compétitivité externe de l'Union européenne



Source : Ministère de l'économie, *Impact de l'encadrement communautaire des aides d'État à la recherche et développement et innovation [RDI] sur la compétitivité de l'Union européenne*, Technopolis Group France, Direction générale des entreprises, juin 2008.

Document 8 : La Commission européenne sans pitié contre le "cartel des camions"

Amende record contre VolvoRenault, Daimler, Iveco et DAF.

Margrethe Vestager montre sa détermination à bannir les pratiques anticoncurrentielles.



Tout sourire et de blanc vêtue, la commissaire à la Concurrence, Margrethe Vestager, a annoncé mardi l'amende la plus lourde jamais attribuée par la Commission européenne dans un cas de cartel : « *du double du précédent record* », a-t-elle précisé. Pour entente et entrave à la concurrence, les constructeurs européens de camions se voient infligés par Bruxelles une amende record de 2,93 milliards d'euros. Le fabricant allemand MAN (groupe Volkswagen), qui a porté l'affaire en 2011 devant les autorités de concurrence de l'Union et les a aidées à mener l'enquête sur les pratiques des fabricants de poids lourds (de 6 à plus de 16 tonnes), est totalement exonéré d'amende.

Le groupe évite ainsi une facture de 1,2 milliard d'euros, quand son compatriote Daimler va devoir verser plus de 1 milliard d'euros ! Viennent ensuite le néerlandais DAF (752 millions), le suédois Volvo-Renault Trucks (670 millions) et l'italien Iveco (494 millions). « *Cela rapporte de dénoncer un cartel* », a insisté la commissaire danoise, qui est en train de se construire une réputation mondiale d'« Eliot Ness » de la concurrence. Au moment où les Etats-Unis se plaignent de ses multiples poursuites contre Google, mais aussi contre les pratiques fiscales, en Europe, d'Amazon, Apple ou McDonald's, Margrethe Vestager montre que sa main ne tremble pas quand il s'agit de punir les entreprises européennes. Les amendes prononcées dans cette affaire se classent parmi les dix condamnations les plus lourdes jamais prononcées par la Commission contre des entreprises.

Et ce alors que les cinq constructeurs ont déjà accepté de transiger dans le cadre d'une transaction globale, dans l'espoir justement de faire baisser leur facture. Ils ont, d'ailleurs, obtenu la réduction de 10 % de leur peine, selon le tarif en vigueur quand une entreprise accepte de négocier, certaines ayant même obtenu davantage, pour les remercier d'avoir correctement collaboré à l'enquête. Un seul constructeur, le suédois Scania, a refusé la transaction. « L'enquête se poursuit selon la voie normale », a précisé la commissaire.

Neuf ventes de camion sur dix

Pourquoi avoir eu la main aussi lourde ? « *Les cinq entreprises représentent 90 % des ventes de camions en Europe, 30 millions de camions roulent sur nos routes, il s'agit donc d'un cartel qui pèse lourd dans l'économie européenne, et en outre, il a duré très longtemps, de 1997 à 2011, année où nous avons lancé notre enquête* », a justifié Margrethe Vestager. « *Les infractions sont sérieuses, des milliers d'entreprises ont besoin de transport* », a-t-elle insisté, en arguant d'un dossier de preuves de 300.000 pages.

Tout a démarré en 1997 par une rencontre dans un hôtel douillet de Bruxelles entre les dirigeants des constructeurs, qui profitaient ensuite des Salons pour fixer entre eux les prix bruts des camions sortis d'usine. Circonstance aggravante, les fabricants incriminés se sont également entendus sur la date de mise en oeuvre des technologies pour obéir aux nouvelles normes antipollution (Euro 3 et 6) et sur la manière d'en répercuter le coût sur les consommateurs.

Source : A. Bauer et M. Amiot, *Les Echos*, 20 juillet 2016.

3.2.2. Commentaires généraux

Cette seconde épreuve de l'admissibilité reste difficile, elle requiert de nombreuses qualités à concilier en un temps restreint : esprit de synthèse (découvrir les documents et envisager leurs possibles utilisations), réalisme pédagogique et innovation didactique, rigueur et pertinence de la démarche, maîtrise des connaissances relatives à la thématique, ainsi que rapidité d'exécution.

Aussi exige-t-elle une sérieuse préparation car les objectifs scientifiques et pédagogiques qui la caractérisent restent élevés : les candidats qui ne connaissent pas bien le programme, qui n'ont pas une formation scientifique disciplinaire suffisante, qui n'ont pas préparé la dimension pédagogique de cette épreuve, ne parviennent pas à satisfaire les attentes du jury.

Le jury rappelle qu'il n'attend aucune forme préétablie de « modèle ». Cependant, l'exploitation du dossier documentaire implique des attentes incontournables : ainsi une dissertation structurée sur la base d'un seul plan détaillé ne saurait convenir et une approche formaliste conduit inévitablement à une copie décevante. Bien sûr, le respect des règles de syntaxe et d'orthographe est une nécessité dont un futur enseignant ne saurait s'affranchir, et trop rares sont les copies irréprochables en la matière.

La qualité primordiale à développer au cours de la préparation spécifique à cette épreuve est la pertinence des choix effectués par le candidat à partir du dossier fourni. Ainsi, le jury a particulièrement été attentif au respect des trois points suivants :

- La première attente consiste dans le repérage précis du champ du programme concerné. Le jury insiste sur la nécessité de bien connaître le programme, ce qui est un préalable indispensable à une problématisation correcte de la séquence. La partie du programme - thématique, notions, indications complémentaires- dont relève le sujet, est dorénavant communiquée aux candidats. Pour autant, des candidats n'ont pas su distinguer le programme d'économie approfondie. Le jury rappelle qu'il ne s'agit pas de réciter le programme de manière mécanique, ni de recopier les indications complémentaires, mais de s'en servir comme point d'appui et cadrage pour, à l'aide des documents, bâtir une séquence problématisée ; trop de candidats comprenant mal la nécessaire référence au programme se contentent d'un plan formel. Il convient d'inscrire la séquence dans les indications complémentaires. La bonne connaissance du programme permet ainsi de faire apparaître les objectifs adaptés au dossier, de distinguer ceux liés aux savoirs de ceux de savoir-faire, facilitant la construction de la séquence ;
- La deuxième attente porte sur la bonne exploitation des documents. Le jury, dans son corrigé (voir ci-après), fournit un tableau récapitulatif d'analyse des documents considérés comme un élément d'aide pour les futurs candidats dans leur préparation ; cependant, il n'est pas nécessaire de le faire figurer sur la copie, à moins que le plan de séquence y fasse explicitement référence. Le jury rappelle que la non utilisation d'un document dans la séquence doit être justifiée par le choix de la problématique, autrement que par sa difficulté (si telle était la perception du candidat, il importerait de dire pourquoi et en quoi le document en question ne constitue pas un support d'activité utilisable par les élèves, mais reste utile pour la construction de la séquence de la part de l'enseignant). Utiliser un document, cela ne signifie pas seulement y faire référence dans une évaluation, *a fortiori* s'il est assez difficile ou s'il n'y a pas de corrigé. Exploiter un document, ce n'est pas le recopier, ni le paraphraser. Au contraire : en sélectionner des passages, proposer un

questionnement progressif adapté au niveau des élèves, y assortir des réponses attendues, montre la prise en compte de la dimension pédagogique de cette épreuve et agit comme révélateur des compétences professionnelles du futur enseignant ;

- La troisième attente porte sur la qualité des travaux à réaliser par les élèves. Le candidat doit proposer plusieurs mises en activité de natures différentes (pas seulement des questions/réponses relatives aux documents). Un extrait de document peut servir de support à une mise en activité des élèves. Il est très important de veiller au bon positionnement des activités dans la séquence (sensibilisation/évaluations de formes multiples), à leur adaptation au niveau d'enseignement, à leur articulation aux documents du dossier. Leurs modalités doivent être précisées, leurs choix justifiés et des éléments de corrigé proposés. Il en est de même pour les travaux d'évaluation : le jury alerte les futurs candidats sur la nécessité impérieuse de bien connaître les épreuves du baccalauréat (dont nombre de copies n'ont qu'une idée très approximative).

Le jury fonde donc son évaluation de l'exploitation d'un dossier documentaire à partir des critères suivants :

- une séquence problématisée et structurée, inscrite nécessairement dans le double cadre du programme et du dossier ;
- l'utilisation du dossier peut prendre différentes formes, sur l'ensemble de la copie ;
- le candidat doit montrer la compréhension des documents, les liens qu'ils entretiennent et leur intégration dans l'argumentation (y compris la mise en activité des élèves et leur évaluation) ;
- la variété des activités proposées, leur progressivité, leur adaptation au niveau concerné, leur pertinence au regard du sujet et de la problématique suivie ;
- la qualité et la cohérence des réponses ;
- des évaluations diversifiées et pertinentes, bien positionnées dans la séquence, au service des apprentissages. Le jury conseille aux candidats de porter attention à l'opportunité d'une évaluation de type baccalauréat, conforme aux instructions officielles, avec des éléments de corrigé rigoureux.

Enfin, le jury a retrouvé, cette année encore, un certain nombre de défauts qu'il convient d'éviter. Le candidat ne doit pas se contenter d'énoncer des intentions qui resteraient imprécises. Il doit éviter les digressions relatives aux sciences de l'éducation. Le jury déplore encore de trop nombreuses propositions d'activités inadaptées ou imprécises, comme un QCM ou un exercice à trous en guise d'évaluation sommative en fin d'année de Première ou de Terminale, ce qui ne constitue pas une bonne préparation des élèves ; ou des formulations trop rapides de sujets, notamment de dissertation, qui ne correspondent pas au programme ou aux documents qui l'accompagnent. Le jury recommande une nouvelle fois d'accorder la plus grande attention à la rédaction des questionnements sur les documents : trop souvent, les questions peuvent être simplistes ou au contraire trop difficiles pour le niveau des élèves, ou mal formulées, ou encore mal adaptées au déroulement de la séquence.

Pour réussir cette épreuve, le jury conseille de veiller à la pertinence des propositions par rapport au dossier fourni (éviter la paraphrase), à la maîtrise des connaissances et à la clarté de la présentation de la copie.

3.3. Proposition de corrigé

Sujet : « Quel est le rôle de la politique de la concurrence ? »

Positionnement du sujet :

Programme de Terminale, Economie approfondie (enseignement de spécialité)

Le programme comprend 3 thèmes : Economie et démographie ; Stratégies d'entreprises et politique de concurrence dans une économie globalisée ; Instabilité financière et régulation.

Le dossier documentaire porte sur le deuxième questionnement du deuxième thème.

2.2 Quel est le rôle de la politique de la concurrence ?	Abus de position dominante, cartel de producteurs, marché pertinent.	En s'appuyant sur des exemples, on montrera que la politique de la concurrence s'exerce non seulement à l'égard des entreprises mais aussi en matière d'intervention publique. On soulignera que cette politique est source de débats quant à la place de l'État dans la production de services collectifs et dans la mise en œuvre de la politique industrielle. On présentera quelques cas dans lesquels les autorités de la concurrence, en France et à l'échelon européen, sont intervenues pour protéger les intérêts des consommateurs. Acquis de première : fonctions économiques de l'État, marchés concurrentiels, marchés imparfaitement concurrentiels, pouvoir de marché.
---	--	---

I - Dossier de documents : (barème indicatif : 6 points pour l'utilisation du dossier)

Doc. 1	Un texte de J. Tirole qui présente les 2 vagues d'intérêt pour l'économie industrielle, domaine de la science économique qui s'intéresse aux marchés de concurrence imparfaite : la « tradition de Harvard », de nature empirique, qui a développé dans les années 50 le paradigme S-C-P (Structures-Comportements-Performances) sur lequel peut s'appuyer une politique de la concurrence interventionniste et la deuxième vague, dans les années 70, utilisant la théorie des jeux non coopératifs, où l'accent est mis sur les aspects stratégiques de l'interaction entre les entreprises et sur la prise en compte des asymétries d'information ; il en résulte une approche dynamique qui conçoit la concurrence comme un processus auto-entretenu en vue d'obtenir un surplus global.
Doc. 2	Un extrait du rapport de D. Encaoua et R. Guesnerie présentant les « Politiques de la concurrence ». Les auteurs relèvent 4 difficultés majeures pour leur mise en œuvre : 1. Se fonder sur les résultats des entreprises ou sur leurs comportements ? La première conception pourrait revenir à sanctionner les plus efficaces, mais l'analyse des comportements est plus complexe. 2. S'attacher au respect des règles de la concurrence ou contrôler les structures de marché ? Laisser advenir certaines structures est risqué, mais les combattre par principe est contre-productif. 3. Préférer des arbitrages entre concurrence et coopération <i>ex ante</i> ou <i>ex post</i> ? Se donner le temps de collecter les informations nécessaires, au risque de laisser s'instaurer des pratiques anti-concurrentielles. 4. Délimiter les compétences respectives des instances européennes et nationales dans la mise en œuvre de la politique de la concurrence ; et conséquemment, privilégier la règle d'interdiction <i>per se</i> , ou la règle de raison ? Donner la priorité à la sécurité juridique ou à l'analyse économique, plus pertinente, mais plus incertaine. La politique de la concurrence apparaît alors tiraillée entre deux modèles : la défense de l'intérêt du consommateur ou la maximisation du surplus global, une approche statique face à une approche synthétique et dynamique mais complexe.

Doc. 3	La définition du marché pertinent (source : Autorité de la concurrence), entendue comme un ensemble des produits que les demandeurs considèrent comme substituables entre eux dans une zone géographique déterminée, qui permet aux autorités de la concurrence de calculer des parts de marché significatives et d'apprécier ainsi le pouvoir de marché d'une entreprise. Mais en pratique, il est difficile d'évaluer cette substituabilité et donc d'apprécier les effets de certains comportements.
Doc. 4	Une mesure de la concentration, en utilisant l'indice d'Herfindahl, qui s'obtient par la somme des carrés des parts de marché pour les n premières entreprises ; l'indice est égal à 1 en cas de monopole et tend vers 0 en cas d'atomicité parfaite. On peut considérer que jusqu'à 0,2, il y a peu de risque de pratiques anti-concurrentielles. On comprend, grâce aux graphiques, le refus de la fusion Volvo-Scania par la Commission européenne (sa valeur est en effet supérieure ou égale à 0,3 dans huit pays européens).
Doc. 5	L'histoire mouvementée de Pechiney permet de confronter les aléas de la vie d'une entreprise avec la mise en œuvre de la politique de la concurrence. On peut noter un refus de fusion par la Commission qui met en péril l'entreprise à un moment stratégique de son histoire mais la possibilité d'une aide publique aux entreprises en difficulté ; on peut aussi remarquer que pendant les 30 glorieuses la part de marché importante de Pechiney ne lui permettait pas d'en abuser dans le cadre d'un environnement mondialisé et donc déjà très concurrentiel.
Doc. 6	Dans ce texte, E. Combe rappelle le traitement des accords de R&D par le TFUE et l'évolution intervenue en 2004 afin de favoriser l'innovation par le système d'« exemption légale », voire d'« exemption individuelle ». L'exemple d' <i>Engine Alliance</i> illustre l'attention portée par la Commission aux progrès technique ou économique : la mise au point d'un nouveau moteur par les trois entreprises profite au consommateur et cette entente renforce la concurrence.
Doc. 7	Ce schéma montrant l'impact de l'encadrement des aides d'Etat à la R&D sur la compétitivité des entreprises de l'Union européenne renvoie à la compatibilité entre politique de la concurrence et politique de l'innovation. Est aussi posée la question des objectifs de la politique de la concurrence dans l'Union européenne : la concurrence comme source de compétitivité, la concurrence pour assurer l'intégration économique de l'espace européen même si apparaît le risque de désavantager les entreprises par rapport à leurs concurrentes extra-européennes.
Doc. 8	Un article des Echos de juillet 2016 sur la sanction du cartel des camions par la Commission européenne permet d'aborder notamment l'importance des amendes et donc leur calcul (en fonction de l'ampleur du préjudice mais sans mettre en péril la survie des entreprises), ainsi que la répartition des amendes, avec notamment la procédure de clémence.

II - Plan de séquence possible : (barème indicatif : 8 points pour la proposition de séquence pédagogique)

Problématique centrée sur les objectifs de la politique de la concurrence, ses modalités et leurs évolutions : comment et jusqu'où limiter le pouvoir de marché des entreprises pour protéger les intérêts des consommateurs ?

Pour information par rapport au cadrage des séquences, le rappel du questionnement précédent dans le programme :

Thèmes et questionnement	Notions	Indications complémentaires
2.1. Dans quelles circonstances les entreprises peuvent-elles exercer un pouvoir de marché ?	Monopole discriminant, barrière à l'entrée, faiseur de prix.	En faisant référence au programme de première, on rappellera la diversité des structures de marché et la notion de pouvoir de marché, qui permet aux entreprises d'élaborer des stratégies concurrentielles. On analysera la nature et la variété des barrières à l'entrée qui expliquent l'existence d'un pouvoir de marché et sa persistance. À l'aide d'exemples simples (tarification dans les transports, dans les télécommunications, etc.), on étudiera les stratégies de prix du monopole discriminant. Acquis de première : oligopole, monopole, pouvoir de marché, preneur de prix, coût moyen/marginal, recette moyenne/marginale.

Sensibilisation avec le document 8 (sanction du cartel des camions)

Problématisation du cours à partir du document 5 (histoire de Pechiney) qui permet d'aborder en relation avec la vie des entreprises, les difficultés de la mise en œuvre de la politique de la concurrence.

I/ La politique de la concurrence a pour objectif de protéger les intérêts des consommateurs face aux pratiques anticoncurrentielles

A- Pourquoi une politique de la concurrence ?

1. L'approche structuraliste (doc 1)

Le paradigme S-C-P de la « tradition de Harvard »

Un pouvoir de marché qui pénalise les consommateurs : transfert de richesses vers les producteurs, diminution du bien-être collectif

2. La mise en place d'une politique de la concurrence

Les autorités en charge de cette politique : la Commission européenne, une compétence partagée avec les autorités nationales dans le cadre du REC, les autorités antitrust aux États-Unis

Leur rôle : surveiller les comportements (ententes, abus de position dominante) dès le Sherman Act aux États-Unis, par les articles 101 et 102 du TFUE ; agir sur les structures (opérations de concentration) ; et au niveau européen une quatrième disposition du droit de la concurrence, encadrer les aides d'État (doc 7)

B- Quelle politique de la concurrence ?

1. Les sanctions

Détecter et punir les cartels : comment les détecter ? L'alerte par les structures (la faible différenciation des produits, l'importance des coûts fixes, des barrières à l'entrée ou à la sortie /doc 1) et la procédure de clémence (doc 8) ; comment les punir ? Les critères de calcul de l'amende (doc 8)

Détecter et punir les abus de position dominante : le marché pertinent pour les détecter (doc 3) ; l'exemple historique du démantèlement de la *Standard Oil Company* des Rockefeller pour avoir pratiqué des prix prédateurs

2. Les autorisations

Surveiller les opérations de concentration : notification préalable du projet de rapprochement aux autorités de la concurrence qui apprécient le pouvoir de marché futur en mesurant la concentration (doc 4)

Surveiller les aides d'Etat : contrôle communautaire pour une concurrence non faussée dans l'espace européen et une compétitivité renforcée (doc 7)

II/ La politique de la concurrence adopte une approche dynamique plus globale dans l'intérêt des consommateurs

A- Politique de la concurrence versus politique industrielle ?

1. La remise en cause de l'approche structuraliste

L'école de Chicago (doc 1§3) et la théorie des marchés contestables

Une vision optimiste de la concentration industrielle : le monopole naturel ; l'innovation en lien avec le pouvoir de marché, référence à Schumpeter ; le monopole transitoire comme récompense de l'efficacité

2. Les difficultés de la politique de la concurrence (doc 2)

Résultats/comportements ; règles/structures ; approche *ex ante/ex post* ; sécurité juridique/analyse économique

B- Vers une redéfinition des objectifs de la politique de la concurrence ?

1. Protéger les capacités d'innovation (doc 6)

L'exemple des accords de R&D : la mise en place en 2004 du système d'exemptions légales/individuelles

Les avantages de l'entente Engine Alliance pour les consommateurs

2. Maximiser le surplus global

Concentrations : plus de 90 % des opérations sont autorisées par la Commission, sans condition

Positions dominantes : protéger la concurrence, pas les concurrents

Une approche économique, moins attachée aux pratiques qu'à leurs effets ; l'objectif du progrès économique, des gains d'efficacité supérieurs à l'atteinte à la concurrence (doc 2)

Conclusion : la concurrence est bénéfique, mais la concurrence optimale n'est pas la concurrence maximale ; les autorités de la concurrence ont pour rôle d'encourager le processus auto-entretenu et dynamique de sélection des entreprises les plus efficaces.

Elles ont à relever le défi que constitue la prise en compte des multiples exigences du consommateur-citoyen dans un contexte de compétition économique et technologique exacerbée.

III - Exercices et évaluations envisageables : (barème indicatif : 6 points pour la mise en activité des élèves)

On rappelle que l'enseignement de spécialité se déroule en classe entière à raison d'1 h 30 par semaine.

Exercice sur le document 1 §2 (avec quelques modifications)

- Q1. En quoi consiste l'équation « structure-comportement-performance » ? Retrouvez dans un schéma d'implication les étapes du raisonnement montrant l'impact sur le prix de vente.
- Q2. Illustrez cette équation en prenant l'exemple d'un marché de monopole.
- Q3. Donnez un exemple de produit faiblement différencié. Analysez le fonctionnement de ce marché selon l'approche structuraliste.
- Q4. A quoi le critère de performance « rapport prix sur coût marginal » fait-il référence ?
- Q5. Comment juger de la performance d'un marché ?
- Q6. Quelle(s) structure(s) de marché vous semble(nt) favorable(s) à l'innovation ? Discutez.
- Q7. Expliquez la phrase « Les liens (ou absence de liens) entre les variables (...) relations causales. ».
- Q8. Que peut-on en déduire concernant la politique de la concurrence ?

Exercice sur le document 2 (avec des coupes)

- Q1. Identifiez et explicitez les difficultés auxquelles est confrontée la mise en œuvre de la politique de la concurrence.
- Q2. Quels sont les deux modèles polaires de la politique de la concurrence identifiés par les auteurs ?
- Q3. Donnez pour chacun son principal intérêt et sa principale limite.

Exercice sur le document 3

- Q1. Que signifie la substituabilité entre deux produits pour le consommateur ?
- Q2. Comment peut-on mesurer la substituabilité entre deux produits ?
- Q3. Qu'est-ce que désigne le marché pertinent ?
- Q4. Illustrez cette notion en prenant un exemple de besoin.
- Q5. Comment les autorités de la concurrence utilisent-elles cette notion ?
- Q6. Quels liens pouvez-vous faire avec le document 2 ?

Exercice sur le document 4

- Q1. Comment est calculé l'indice d'Herfindahl ?
- Q2. Quelle peut être sa valeur maximale ?
- Q3. Lisez les données concernant la Suède sur le premier graphique.
- Q4. Justifiez la décision de la Commission européenne.

Exercice sur le document 5

- Q1. Etablissez une frise chronologique des principales étapes de la vie de l'entreprise Pechiney.
- Q2. L'entreprise exerce-t-elle ses activités dans des secteurs propices au développement de pratiques anti-concurrentielles ?
- Q3. A quelles périodes la position dominante de l'entreprise lui a-t-elle été profitable ? Pourquoi ?
- Q4. Quels agents économiques ont pu bénéficier du succès de Pechiney ? Comment ?
- Q5. L'histoire de Pechiney permet-elle d'établir un lien entre concentration et efficacité ? Entre concentration et concurrence ?
- Q6. Quel rôle les Pouvoirs publics ont-ils joué dans l'histoire de Pechiney ?
- Q7. L'entreprise Alcan a-t-elle eu les mêmes contraintes ?

Exercice sur le document 6

- Q1. Pourquoi les entreprises peuvent-elles souhaiter mettre en commun leurs efforts de R&D ?
 - Q2. Comment a évolué le traitement des accords de R&D par la Commission européenne ?
 - Q3. Comment interpréter cette évolution de la politique de la concurrence ?
 - Q4. Pourquoi l'entreprise commune Engine Alliance a-t-elle été autorisée alors qu'elle totalisait une part de marché très importante ?
- Remarque : les deux parties du texte se prêtent bien à la réalisation de schémas, par exemple le cercle vertueux de l'entente et le cercle vicieux de l'entente en rapprochant les documents 6 et 8.

Exercice sur le document 7

- Q1. Relevez le double impact de l'encadrement des aides d'Etat à la R&D des entreprises dans l'Union européenne.
- Q2. Quelles conséquences peut avoir cet encadrement sur la compétitivité des entreprises européennes ?
- Q3. Quels arguments permettent de justifier ce volet de la politique de la concurrence ?
- Q4. Quelle critique suscite-t-il ?

Exercice sur le document 8

- Q1. Qu'est-ce qu'un cartel ?
 - Q2. Pourquoi le cartel des camions a-t-il été sanctionné ? Par qui ?
 - Q3. Pourquoi la sanction a-t-elle été lourde ? Comment fixer le niveau de l'amende ?
 - Q4. Pourquoi l'entreprise MAN a-t-elle été totalement exonérée ?
 - Q5. Quel est l'objectif des autorités de la concurrence en ayant recours à cet instrument ?
- Remarque : on peut proposer un exercice accompagné d'un graphique sur la méthode de calcul de l'amende.
- Mise en évidence du surprofit des producteurs et du rationnement de la demande du fait de l'augmentation du prix d'équilibre.
- Prise en compte de la probabilité de détection de l'entente et réduction de l'amende si coopération des entreprises avec les autorités de la concurrence et/ou menace sur leur survie.

Préparation à l'épreuve du baccalauréat (source : BO n°7 du 6 octobre 2011)

La durée de l'épreuve est d'une heure, coefficient 2.

Les candidats traitent l'un des deux sujets qui leur sont proposés.

Chaque sujet comporte une question générale, prenant appui sur un ou deux documents dont l'énoncé invite le candidat à conduire une argumentation. Dans le cas où le sujet ne comporte qu'un document, il s'agit obligatoirement d'un texte. La question du sujet porte sur un contenu figurant explicitement dans les indications complémentaires du programme et son énoncé utilise les notions des titres des thèmes et des deux premières colonnes du programme.

Sujet A

Quels sont les effets attendus de la politique de la concurrence ?

Document 8 (graphique et tableau) et document 6 (l'exemple d'Engine Alliance)

Sujet B

Montrez que la politique de la concurrence est source de débats.

Documents 2 et 7

3.4 – Reprographie de la « meilleure » copie (n°58290 : 18/20)

Concours section : CAPES EXTERNE SCIENCES ECONOMIQUES ET SOCIALE

Epreuve matière : EXPLOIT.DOSSIER DOCUMENTAIRE

N° Anonymat : A000058290

Nombre de pages : 24

18 / 20

Concours

E B E

Section/Option

1 1 0 0 E

Epreuve

1 0 2

Matière

7 4 2 1

SOMMAIRE:

- I Introduction pédagogique p 2 à 4.
- II Séquence pédagogique. p 5 à 19.
- III Evaluation sommative. p 20 à 21

I INTRODUCTION PEDAGOGIQUE.

Positionnement de la séquence dans le programme.

Le chapitre est le quatrième chapitre de la spécialité d'économie approfondie incluant 3 thèmes :

- La démographie et son impact sur la croissance et le régime de protection sociale
- Les situations concurrentielles et les politiques de la concurrence
- La globalisation financière.

Le chapitre est le deuxième chapitre du thème 2 et aborde les politiques de la concurrence et plus précisément son approche au niveau européen.

Dans le chapitre précédent, les élèves auront acquis les notions et concepts liés au pouvoir de marché, monopole...

Cette séquence interviendra à la moitié de l'année scolaire soit en semaine 18 environ. Si l'on se base sur les 1h30 de cours par semaine assignée à cet enseignement de spécialité. L'enseignement de spécialité dispose d'une cinquantaine d'heures annuelles, nous prévoyons donc de consacrer environ 8h à cette séquence dont 1h réservée à l'évaluation sur la base du temps prévu pour cette épreuve au baccalauréat.

Objectifs pédagogiques.

Nous distinguerons les savoirs à acquérir des savoir-faire.

acquisition des savoirs

Cette séquence permettra de définir les notions clés du programme que les élèves doivent eux-même savoir retenir lors de l'épreuve au baccalauréat: Abus de position dominante
Cartel de producteurs
marché pertinent.

Les élèves devront également mobiliser des mécanismes, les expliquer ainsi qu'illustrent leur propos à l'aide d'exemple d'entreprises soumises à la politique de la concurrence.

acquisition des savoir-faire

Cette séquence sera l'occasion pour les élèves de s'entraîner à répondre à une problématique en lien avec le sujet, à mobiliser leurs connaissances et à réaliser un raisonnement.
Par ailleurs cette séquence permettra de valider les capacités des élèves à lire et analyser des documents type graphiques ou schéma par exemple.

Problématique et plan de la séquence.

Problématique de la séquence.

Ce chapitre nous permettra d'amener les élèves à s'interroger sur les enjeux de la politique de concurrence: Quels sont les enjeux et les limites de la politique de la concurrence en Europe?

Plan de la séquence.

Introduction

I Comment l'Union Européenne et les États membres mettent-ils en œuvre la politique de la concurrence.

A. Les conditions de mise en œuvre de la politique de la concurrence. (doc 3 et 4)

B. Lorsque la politique de la concurrence condamne les comportements anti-concurrentiels (doc 8)

II Les limites de la politique de la concurrence européenne.

A. Les difficultés à définir les frontières d'un comportement anti-concurrentiel (doc 1 et 2)

B. La fragilisation des entreprises européennes face aux "champions" internationaux (doc 5 et 6)

Conclusion.

Evaluation sommative doc 5 et 7

Concours

Section/Option

Epreuve

Matière

E B E

1 1 0 0 E

1 0 2

7 4 2 1

II SEQUENCE PEDAGOGIQUEINTRODUCTION.

Sur la base des pré-requis de 1^{ère} sur les marchés imparfaitement concurrentiels et les notions abordés dans le chapitre précédent, nous proposons une sensibilisation des élèves aux enjeux du chapitre sur la politique de la concurrence.

Doc 7 (uniquement les deux derniers graphiques concernant la concentration des points de vente et points de service).

Nous sommes conscients de la difficulté que peut représenter la lecture de ces graphiques puisque l'indicateur d'Hirschman-Herfindahl n'aura pas encore été vu mais ici nous prévoyons de réaliser cette approche en interaction avec les élèves et nous nous concentrerons sur l'évolution de la représentativité des 2 marques avant et après fusion.

Après une brève introduction de l'enseignant pour rappeler les grands idées clés : imperfection du marché... le document est vidéoprojeté.

Objectif de savoir-faire : lecture de graphiques et calcul de taux de variation *

N°
5/24

Les questions suivantes sont posées à l'oral et les réponses font l'objet d'une interaction entre les élèves et l'enseignant:

- ① En terme de concentration, quelle sont les tendances observées sur les 2 graphiques avant et après la fusion ?
- ② Prenons l'exemple de la Suède, calculez l'augmentation de la concentration suite à la fusion de Volvo et Scania.
- ③ A votre avis, quelles pourraient être les conséquences négatives d'une telle fusion ?

Les réponses attendues sont les suivantes :

① La tendance observée, tant au niveau des points de vente que des points de service, est une augmentation importante de la concentration.

② Pour calculer l'augmentation de cette concentration nous pouvons utiliser le taux de variation :

$$\frac{VA - VD}{VD} \times 100$$
$$\frac{0,55 - 0,3}{0,3} \times 100 = x\%$$

La lecture de ce chiffre : En Suède, la concentration des points de vente suite à la fusion Volvo Scania a augmenté de $x\%$ selon Strategor en 2013.

Un autre calcul est envisageable et plus facile à utiliser dans le cadre du baccalauréat alors que les élèves n'auront pas de calculatrice :

le coefficient multiplicateur : $\frac{VA}{VD} = \frac{0,55}{0,3} \approx 2$

En Suède, la concentration des points de vente est 2 fois plus forte après la fusion Volvo Scania qu'avant selon Strategor en 2013.

- ③ Les conséquences d'une telle concentration sont multiples :
- Les consommateurs ont moins le choix
 - Les prix risquent d'augmenter
 - De nouveaux producteurs ont plus de mal à pénétrer le marché.

Cette sensibilisation permet de montrer aux élèves que la politique de la concurrence est très importante pour éviter ces conséquences négatives

I Comment l'Union Européenne et les États membres mettent-ils en œuvre la politique de la concurrence ?

(*)

A. Les conditions de mise en œuvre de la politique de la concurrence.

L'objectif de cette première partie est de montrer aux élèves que la politique de la concurrence s'opère dans un cadre précis, selon des conditions de finies.

Pas à l'heure, cette partie nous permettra de définir les notions des suivantes :

- le marché pertinent
- l'Abus de position dominante.

En terme de savoir-faire, cette partie sera l'occasion de réaliser un tableau synthétique, de rédiger une définition sur la base d'un document, de lire et analyser un graphique (diagramme bâton). →

- (*) La définition de la politique de la concurrence correspondant aux règles mises en place pour veiller au respect des conditions du marché concurrentiel est donnée aux élèves.

doc 3 Pour mettre en œuvre une politique de la concurrence, il faut d'abord définir le marché pertinent.

Le document 3 est distribué aux élèves et lu à voix haute par l'un d'entre eux.

Puis les questions suivantes leur sont dictées et quelques minutes sont laissées pour leur permettre de travailler individuellement avant une interaction avec le professeur.

Questions posées.

- ① Sur la base de la définition proposée dans le texte et des explications complémentaires, quelle définition synthétique pourrions-nous donner au marché pertinent?
- ② Quelles sont les 2 étapes réalisées par l'Autorité de la concurrence pour définir un marché pertinent?
- ③ Pour définir le marché pertinent, la substituabilité des biens et services est étudiée à travers des indices qualitatifs. Récapitulez ces différents critères dans un tableau selon qu'ils concernent l'offre, la demande ou les conditions de concurrence.

Réponses attendues.

- ① Pour cette première question le principe est que différents élèves sur la base du volontariat proposent leur définition et que l'une d'elles soit retenue par l'intégrer au cours (après validation par l'enseignant).

Concours	Section/Option	Epreuve	Matière
E B E	1100E	102	7421

La définition retenue pourrait être :
 Le marché pertinent est un bien où se rencontrent l'offre et la demande et où les produits proposés sont considérés comme substituables aux yeux des demandeurs.

- ② La délimitation du marché pertinent se fait en 2 étapes :
- Les biens et services qui s'échangent sur le marché sont identifiés
 - La zone géographique est délimitée (pays, zone économique...)

- ③ Les critères qualitatifs permettant de valider la substituabilité des biens et services sont les suivants :

Critères liés à l'offre	Critères liés à la demande	Conditions de concurrence.
NATURE DU BIEN	UTILISATION QUI EST FAITE	ENVIRONNEMENT JURIDIQUE.
CARACTERISTIQUES DE L'OFFRE (≠ PRODUITS...)	PREFERENCES DES DEMANDEURS	

Réponses des élèves en majuscules dans le tableau

doc 4 Il faut également définir la concentration sur le marché.

Nous ne nous concentrons pas sur la méthodologie de calcul de l'indice d'Herfindahl que les élèves ne pourront pas réaliser au baccalauréat. Néanmoins cet indicateur fera l'objet d'une explication du professeur pour qu'ils puissent lire et analyser un graphique utilisant cet indicateur.

Le document 4 est distribué aux élèves et le graphique est vidéoprojeté par facilité d'interaction avec le professeur.

Questions posées.

- ① En quoi consiste le calcul de la concentration?
- ② Selon votre réponse précédente et le document, comment définiriez-vous l'Abus de position dominante?
- ③ Dans le cas de VOLVO-SCANIA, pensez-vous qu'il y a effectivement abus de position dominante? Justifiez votre réponse.

Réponses attendues.

- ① Le calcul de la concentration permet de vérifier que les conditions de la concurrence sont remplies particulièrement en terme de nombre d'offres présents sur le marché. Cela dépend du nombre d'entreprises présentes, de la taille de ces dernières... Si la concentration est trop forte alors une entreprise peut profiter de la situation pour imposer des prix par exemple: il devient faiseur de prix (réf. chapitre précédent).

- ② L'abus de position dominante est une situation dans laquelle le nombre d'offres est trop faible ou la taille, trop importante pour que la concurrence d'une entreprise puisse se faire. Dans cette situation, un offreur peut influencer le marché.
- ③ L'objectif de cette question est d'amener les élèves à lire, analyser et utiliser les données d'un graphique pour construire un argument et l'illustrer.

Dans le cas de la fusion VOLVO-SCANIA, la concentration a fortement augmenté et peut représenter un abus de position dominante. En effet, en Suède la concentration a doublé après la fusion ; les parts de marché détenues par cette entreprise sont donc trop importantes puisqu'elle détient 90% du marché.

Synthèse (dictée aux élèves par l'enseignant).

La politique de la concurrence veille à ce que les conditions de cette dernière soient respectées. Pour analyser la situation, l'autorité de la concurrence analyse le marché pertinent et surveille qu'il n'y ait pas d'abus de position dominante qui pourrait compromettre le fonctionnement du marché.

B. Lorsque la politique de la concurrence condamne les comportements anti-concurrentiels.

À travers quelques exemples, nous allons mettre en avant la démarche active de l'union européenne en matière de politique de la concurrence.

Notre objectif est également de définir la notion de "cartel".

En terme de savoir-faire, nous insistons sur la capacité des élèves à extraire des informations pertinentes des documents par argument et définir une notion clé du programme.

Le document est distribué et les graphiques sont vidéoprojetés.

Questions posées

- ① Qui est-il reproché aux constructeurs de camion?
- ② Définissez-en la définition d'un Cartel.
- ③ Pourquoi l'union européenne a-t-elle été si sévère dans son jugement?
- ④ Les constructeurs de camions sont-ils les seuls concernés par les condamnations de la commission européenne en charge de la concurrence?

Réponses attendues.

- ① Il est reproché aux constructeurs de camion de s'être entendus sur les prix, les caractéristiques techniques et technologique des produits...
- ② Un cartel correspond à une entente de différents producteurs sur les produits et les prix proposés sur le marché dans le but de maximiser leur profit et de diminuer

Concours

E B E

Section/Option

1 1 0 0 E

Epreuve

1 0 2

Matière

7 4 2 1

la concurrence

- ③ L'union européenne a été pénalisée car les producteurs représentent 90% du marché et que leur entente remet en question la libre concurrence sur le marché européen :
- les acheteurs n'ont ni le choix des produits, ni des prix
 - les prix risquent d'augmenter
 - il sera difficile pour un nouveau producteur d'entrée sur le marché (barrière à l'entrée est une notion étudiée dans le chapitre précédent)
- ④ D'autres entreprises ont été condamnées comme me Saint Gobain ou la Deutsch Bank mais les amendes été moins élevées.

Synthèse

La politique de la concurrence est très importante en Europe. L'union européenne veille à ce que les conditions de la concurrence soient réunies au sein du marché commun. Les entreprises souhaitant développer leur activité en Europe (qu'elles soient européennes ou non) doivent respecter les règles de la politique de la concurrence.

Dans cette première partie nous avons évoqué les principes de la politique de la concurrence, nous allons maintenant voir quelle

est complexe à mettre en œuvre.

II Les limites de la politique de la concurrence européenne.

A. Les difficultés à définir les frontières d'un comportement anti-concurrentiel.

L'objectif de cette partie est de montrer que la définition des critères² de la concurrence font débat notamment car ils sont complexes à délimiter

À travers les documents nous allons amener les élèves à confronter des points de vue et par ce faire nous allons, en terme de savoir-faire, les aider progressivement à synthétiser des données par construire une analyse et lier deux documents. (C'est une attente importante de l'épreuve du baccalauréat).

doc 1 y a-t-il consensus sur l'étude du fonctionnement du marché?

① Récapitulez dans un tableau les composantes du paradigme "structure - comportement - performance".

Structure du marché	Comportement des entreprises	Performance du marché
Nombre de vendeurs Differentiation des produits Structure des coûts Intégration verticale des vendeurs.	Définition des prix de R&D Investissement Publicité	Efficacité Coût marginal / prix tx d'innovation Profits Distribution
→ CONDITIONNE		→ DETERMINE

② Cette approche est-elle toujours la plus utilisée?

Non, cette approche a été supplantée par une approche plus théorique qui prend en compte les asymétries d'information sur le marché.

Les asymétries d'information font partie des pré-requis à ce chapitre mais pourront faire l'objet d'un rappel si nécessaire.

doc 2. Les critères d'analyse de la concurrence sont-ils clairement définis?

MISE EN ACTIVITE DES ELEVES (TD)

Le document sera distribué aux élèves lors d'une séance de TP. et le travail qui leur sera demandé sera le suivant:

Reprenne les quatre difficultés soulignées dans ce document puis présente les avantages et inconvénients de chacune.

Puis répondez à la question suivante:

Montrez que définir les règles de la politique de la concurrence est complexe.

Cette activité sera réalisée par groupe de 2 personnes (les effectifs dans cette spécialité étant généralement restreints) puis chaque groupe exposera son travail à l'oral.

Les élèves choisiront celui qui leur paraîtra le plus pertinent sous condition de validation de l'enseignant qui le retiendra et le distribuera à l'ensemble de la classe.

Ce "mini-exposé" permettra de mettre en avant la difficulté de définir les critères d'analyse des marchés et donc les règles de la politique de la concurrence.

Synthèse

Définir les limites des comportements anti-concurrentiels est complexe. Toutes les parties prenantes ne sont pas d'accord sur les intérêts à privilégier et par ailleurs, ces intérêts peuvent évoluer dans le temps et selon les situations.

B- La fragilisation des entreprises européennes face aux "champions" internationaux.

Dans cette dernière partie nous allons aborder l'implication des États membres dans le soutien de leurs entreprises nationales et le dilemme qui se présente à l'Europe en terme de priorité : privilégier la concurrence à tout prix ou préserver la compétitivité des entreprises européennes face aux "champions" internationaux.

L'objectif en terme de savoir est de montrer aux élèves que les États sont également partie prenante dans la politique industrielle... et que leurs intérêts peuvent diverger avec l'union européenne et en fin que cette dernière peut, à travers sa politique de la concurrence stricte, remettre en cause la compétitivité des entreprises européennes.

En termes de savoir-faire, nous amènerons les élèves à définir les causes et les conséquences d'une situation à partir d'un document.

doc 5 La commission européenne a-t-elle une politique de la concurrence trop restrictive ?

Le document est distribué aux élèves et le professeur renvoie à l'oral l'histoire de l'entreprise Pechiney.

Concours

Section/Option

Epreuve

Matière

E B E

1 1 0 0 E

1 0 2

7 4 2 1

Les questions sont posées à l'oral et font l'objet d'une interaction entre l'enseignant et les élèves.

Questions posées

- ① Quelles sont les causes des difficultés rencontrées par Pechiney ?
- ② Peut-on en conclure que la politique de la concurrence de l'union européenne est trop rigide ?

Réponses attendues

- ① Les causes des difficultés de Pechiney sont multiples :
 - La crise de 1974
 - Restructuration du groupe en 1982 qui abandonne une partie de ses activités
 - Privatisation de l'entreprise en 1995 malgré sa fragilité
 - Projet de fusion avec une entreprise canadienne et une entreprise suisse refusé par la commission européenne.
- ② La commission européenne n'est pas totalement responsable de la situation de l'entreprise Pechiney puisque ses difficultés étaient déjà nombreuses et installées dans le temps. Néanmoins la rigidité de la politique de la concurrence européenne a entraîné

Pechney dans une OPA agressive.

doc 6. La Commission européenne interdit-elle toutes alliances d'entreprises?

Le document est distribué aux élèves afin de répondre aux questions suivantes en interaction avec l'enseignant.

Questions posées

- ① L'Europe refuse-t-elle systématiquement les alliances d'entreprises?
- ② A votre avis qu'elles auraient pu être les conséquences d'un refus de l'Europe à l'Engin Alliance?

Réponses attendues

- ① L'Europe ne refuse pas systématiquement. Si l'alliance d'entreprise répond à certaines conditions, alors l'accord est donné.
Dans le cas d'Engin Alliance:
 - l'entente contribue au progrès technique
 - l'entente est profitable aux consommateurs
 - l'entente est indispensable au renforcement de la concurrence.
- ② Les conséquences à un refus de l'Europe auraient pu être:
 - Faire prendre du retard à l'industrie européenne
 - Pénaliser les consommateurs
 - Dégrader la compétitivité des entreprises européennes et donc son développement économique.

Synthèse

La politique de la concurrence est difficile à mettre en œuvre car les intérêts entre les Etats, parties prenantes de la politique industrielle, et l'Europe peuvent être divergents.

Pan ailleurs, l'Europe doit trouver un équilibre entre maintenir une concurrence bénéfique à l'économie européenne et aider les entreprises européennes à être plus compétitives sur le marché mondial.

CONCLUSION.

La politique de la concurrence est indispensable au bon fonctionnement du marché en évitant les abus de position dominante. Cette démarche est bénéfique pour le développement économique car les producteurs sont stimulés et pour les consommateurs qui profitent d'un choix plus grand de produits à des prix plus compétitifs.

Néanmoins, cette politique est complexe à mettre en œuvre et sa rigidité peut limiter ses bénéfices en pénalisant les entreprises européennes sur le marché international.

Cette conclusion est dictée aux élèves pour clore le chapitre.

Les élèves sont ensuite invités à poser des questions sur les points qui resteraient incompris éventuellement.

III ÉVALUATION SOMMATIVE

L'évaluation sera réalisée en fin de chapitre sur le modèle de l'épreuve de spécialité du baccalauréat. Elle sera réalisée sur une heure et consistera en un raisonnement argumenté qui devra être structuré de la façon suivante :

- Une introduction qui définira les notions clés du programme en termes du sujet et reprendra la problématique.
- Un développement de plusieurs paragraphes correspondant aux différentes idées argumentées
- Une conclusion.

L'énoncé du sujet respectera les conditions de l'épreuve du baccalauréat et sera donc constitué de 2 documents de nature différentes : un texte et un schéma.

Les documents 5 et 7 seront donc associés à la question suivante :

A l'aide de vos connaissances et des documents ci-dessous, vous montrerez que la "tête contre" : les abus de position dominante peut être un obstacle à la compétitivité des entreprises européennes.

Les éléments de réponse attendus sont les suivants :

- Les interventions de l'Etat dans la politique industrielle sont en adéquation
- Les refus d'alliances d'entreprises peuvent dégrader la compétitivité des entreprises européennes face au marché hors UE
- La pérennité des entreprises peut être remise en cause par la politique de la concurrence (ex: Pechiney).

Concours section : CAPES EXTERNE SCIENCES ECONOMIQUES ET SOCIALE

Epreuve matière : EXPLOIT.DOSSIER DOCUMENTAIRE

N° Anonymat : A000058290

Nombre de pages : 24

18 / 20

Concours

E B E

Section/Option

1 1 0 0 E

Epreuve

1 0 2

Matière

7 4 2 1

- Les élèves seront notés sur la base du barème utilisé au baccalauréat sur 20 points selon les critères suivants :
- Introduction / conclusion
 - Structure du raisonnement
 - Affirmer à l'aide des notions et concepts
 - Expliquer les mécanismes
 - Illustrer

La syntaxe, l'orthographe et l'aération du devoir pourront être pénalisées de -1 ou -2 points selon les copies.

IV - Epreuve orale de mise en situation professionnelle

4.1. Les résultats : distribution des notes

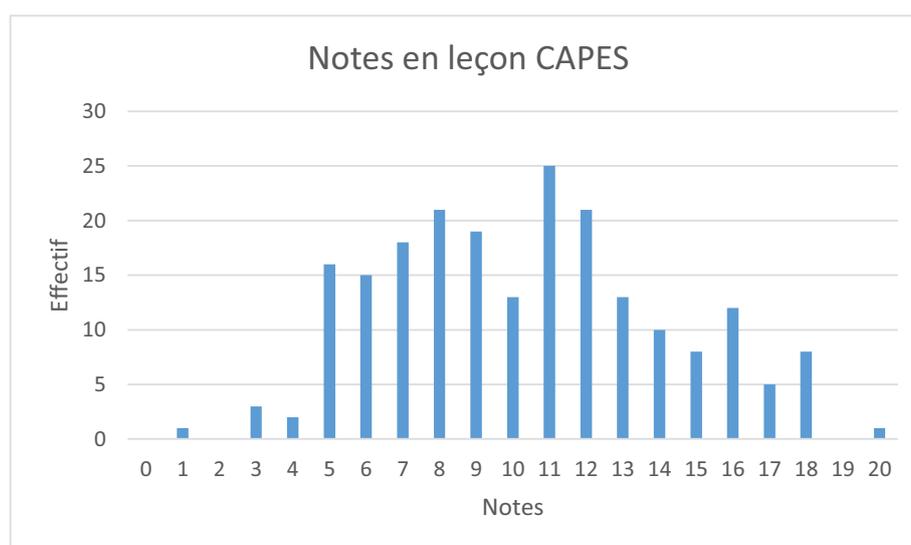
4.1.1. CAPES

Sur les 235 admissibles, 113 ont été admis, soit un taux de réussite de plus de 53% à l'oral (lorsqu'on prend en compte les 24 absents, dont une majorité a été reçue à l'agrégation externe ou au CAPES interne).

A noter que sept candidats sont parvenus à obtenir leur CAPES avec un 7/20 dans cette épreuve (la note de 6/20 a donc éliminatoire) et qu'un candidat ayant eu 15/20 et deux ayant eu 14/20 ont échoué au final au concours ! Enfin, on notera les excellentes prestations de neuf candidats dont la note égale ou excède 18/20 pour atteindre même 20/20 pour l'une d'entre eux.

Notes	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Leçon	0	1	0	3	2	16	15	18	21	19	13
Notes	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	Absents
Leçon	25	21	13	10	8	12	5	8	0	1	24

La moyenne des présents est de 10,33/20 (9,92/20 l'an dernier), mais atteint 12,55/20 pour les admis (12,33 l'an passé) et la note médiane des admissibles se situe, quant à elle, à 8/20.

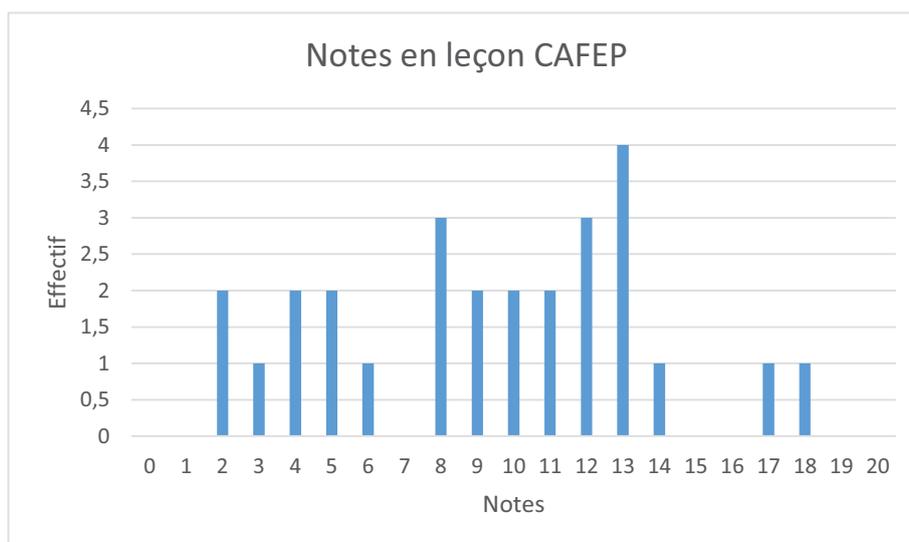


4.1.2. CAFEP

En ce qui concerne le CAFEP, la moyenne est de 9,84/20 (près de deux points supérieure à celle de la session précédente : 7,93/20) et un candidat ayant eu 6/20 est parvenu à valider le concours. On peut signaler sept notes supérieures ou égales à 13, dont un 17 et un 18.

<i>Notes</i>	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Leçon	0	0	2	1	2	2	1	0	3	2	2
<i>Notes</i>	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	<i>Absents</i>
Leçon	2	3	4	1	0	0	1	1	0	0	2

La moyenne des admis est elle aussi en nette hausse à 11,35/20 (ce qui témoigne d'une amélioration très sensible des performances, comparativement au 9,81/20 de moyenne l'an dernier). La note médiane des admissibles est, quant à elle, de 8/20, comme au CAPES.



4.2. Exemples de sujets

Les sujets de mise en situation professionnelle relèvent d'une question à dominante sociologique, ou économique. Suite à l'exposé de 30 minutes maximum, un premier ensemble de questions est posé par le jury sur la leçon elle-même (environ 10 minutes), tant sur le fond que sur la posture professionnelle (justification d'un aspect du plan, énonciation didactique d'une définition incontournable, résumé d'un point particulier pour faciliter la prise de notes des élèves...). Une seconde salve de questions, plus importante en ce qui concerne le temps imparti (20 minutes), porte sur l'autre discipline, en partant bien souvent (mais pas exclusivement bien entendu) des parallèles qui peuvent être réalisés à partir du thème traité, tout spécialement si le sujet posé relève de la socio-économie ou de la sociologie économique.

4.2.1. Sujets à dominante sociologique

- 1 - La consommation est-elle toujours un marqueur social ?
- 2 - Y a-t-il une culture de masse ?
- 3 - Les méthodes de la sociologie et de l'économie sont-elles comparables ?
- 4 - Le sociologue est-il un acteur engagé ?
- 5 - Comment mesurer la délinquance ?
- 6 - L'entreprise est-elle avant tout un lieu de coopération ?
- 7 - Y a-t-il une crise de l'égalité des chances ?
- 8 - Les pratiques culturelles des français
- 9 - La France est-elle un vieux pays ?
- 10 - Le « grand déclassement » : mythe ou réalité ?
- 11 - Comment décrire la structure sociale en France aujourd'hui ?
- 12 - Existe-t-il un vote jeune ?
- 13 - Les conditions de travail se sont-elles détériorées ?
- 14 - Diplôme et chômage en France
- 15 - La solidarité bureaucratifiée
- 16 - La conflictualité

4.2.2. Sujets à dominante économique

- 1 – Les cycles en économie
- 2 – La notion d'équilibre en économie
- 3 – Les droits de propriété
- 4 – Les arbitrages de l'entrepreneur
- 5 – Le secteur non marchand
- 6 – Marché et institutions
- 7 – Les apports de la concurrence imparfaite
- 8 – Les barrières à l'entrée
- 9 – Vers une régulation de la finance globale ?
- 10 – Le rôle des banques centrales
- 11 – Niveau de dette et croissance
- 12 – La politique industrielle a-t-elle encore un avenir ?
- 13 – Pays émergents et matières premières
- 14 – La flexisécurité
- 15 – Les grands acteurs de l'économie mondiale
- 16 - Les politiques commerciales stratégiques

4.3. Commentaires et recommandations

4.3.1. Remarques générales

L'épreuve de mise en situation professionnelle s'avère relativement discriminante (quoique moins que par le passé, car un certain nombre de « codes et de postures professionnels » semblent désormais mieux diffusés) dans la mesure où les prestations sont rarement "moyennes" : de très bon(nes) candidat(e)s peuvent ainsi sortir du lot, et d'autres, n'ayant que peu de connaissances sur un sujet et/ou manquant de méthode (définition du sujet, problématique précise, clarté du plan), et/ou ne s'imprégnant pas dans la bonne posture professionnelle, ont pu être mal notés. Le choix de proposer un même sujet à deux admissibles consécutifs permet de souligner de vraies différences.

Les sujets étant de difficultés inégales, le jury a tenu la position suivante :

- pour ceux considérés difficiles, la capacité du candidat à problématiser son discours, à mobiliser des savoirs et des auteurs (même éloignés du sujet), à tenter des analyses, nous ont semblé des gages de qualité professionnelle et ont été valorisés, en particulier lorsque les candidats ont été capables de montrer que, s'ils n'avaient jamais envisagé la question posée sous l'angle à partir duquel elle leur était présentée, ils savaient où chercher des éléments de réponse approfondis et comment développer leurs intuitions.
- A l'inverse, sur des sujets canoniques, les exposés très descriptifs et non problématisés ont été évalués avec plus d'exigence.

Il est logique qu'une séance d'une demi-heure de questions menée par trois spécialistes désarçonne des candidats et, à l'exception de quelques candidats hors du commun, chaque candidat a été "mis en défaut". Pour autant, lorsque la réponse espérée n'était pas communiquée, dans l'exposé comme lors des reprises, le jury a souvent tenté de faire reproduire au candidat le raisonnement attendu ou de lui permettre de retrouver la théorie/le mécanisme oublié. Il est donc normal de ne pas tout savoir, mais peu recevable de refuser d'entrer dans ce type de démarche à l'invitation du jury (cette attitude, lorsqu'elle était répétée durant l'épreuve, a été sanctionnée). A titre d'exemple, un candidat qui commet une énorme bourde n'est pas nécessairement pénalisé, si celle-ci est corrigée rapidement ou si le candidat parvient au moins à comprendre qu'il vient d'énoncer une aberration. Ne pas se ressaisir, en revanche (et ne pas s'auto-rectifier) quand le jury sursaute à l'énoncé d'un titre d'ouvrage « *Les gothas du ghetto* » ou d'un montant du PIB de la France à 1000 milliards d'euros (sic!), pose problème. Dans certains cas fort rares, des candidats ont même ostensiblement fait comprendre au jury que ses questions étaient sans intérêt ou, par exemple, qu'un calcul de pourcentage (déficit de 3% de la richesse nationale) n'était pas envisageable... Nous avons donc davantage cherché à repérer et valoriser des candidats réactifs, capables de développer des raisonnements économiques et/ou sociologiques, qu'à recruter des candidats uniquement « connaisseurs », mais sans recul sur leurs savoirs, qui ne surent pas ménager une certaine « distance au rôle », pour reprendre le sociologue E. Goffman.

Nous avons aussi valorisé les candidats qui ont fait preuve de leurs qualités pédagogiques et su s'adapter à un certain nombre de mises en situation.

- A contenu équivalent, un exposé énoncé avec une voix monocorde par une personne statique, le nez plongé dans ses notes, peut avoir plusieurs points de moins qu'une prestation menée tambour battant. Sur des sujets assez faciles, cette dimension a souvent permis de départager deux candidats successifs tenant peu ou prou le même discours.
- Nous avons beaucoup apprécié les "réflexes de prof" : un candidat s'est approché à moins d'un mètre du jury pendant les questions, un autre a réécrit son titre de partie III au tableau après s'être rendu compte qu'il n'était pas lisible depuis nos places, un troisième a répété un chiffre après avoir compris que le jury l'avait mal entendu.
- De même, certaines de nos questions ont été énoncées de la façon suivante « comment présenteriez-vous à un élève de Première/Terminale/un néophyte la notion de désaffiliation, de coût de transaction, de barrière à l'entrée » et nous avons valorisé les candidats qui sont parvenus à les vulgariser et les exemplifier simplement.
- Dans la même veine, nous avons aussi demandé aux candidats de proposer des exemples illustratifs, de nature à faire sens pour un élève. Certains sont parvenus à « faire vivre » des taxonomies en les appliquant à la société d'aujourd'hui ou l'économie réelle.

Nous avons en ce sens cherché à prendre la mesure de la culture générale et de la connaissance de l'actualité des candidats. Mentionner un film, un roman, un fait historique, ou simplement une entreprise (en particulier un acteur mondial français...) à l'appui de la démonstration est aussi un gage de curiosité et de qualité professionnelle.

4.3.2. Commentaires sur les prestations des candidats

A l'issue de ces exposés/questions, le jury a pu tirer les constats/conclusions suivants :

- Les candidats semblent désormais relativement bien préparés à cet oral :

* la mention du plan et des auteurs au tableau et le respect de la durée de l'exposé (pas de dépassement ou presque, nécessitant un arrêt de la part des présidents de jury ; seulement 10% des candidats tiennent moins de 25 minutes (contre au moins le double l'an passé) même si plusieurs sont allés à l'essentiel dans ce temps écourté), ont été appréciés.

* Beaucoup de candidats profitent des questions et de la reprise de l'exposé pour entrer véritablement en interaction avec le jury, ce qui est appréciable. Il ne faut surtout pas, à ce moment précis, penser que l'épreuve se termine avec l'exposé. La mise en situation professionnelle entame alors sa seconde partie !... et 10 points restent à gagner !

- En revanche, certains fondamentaux scientifiques et quelques postures professionnelles méritent d'être sérieusement améliorés :

* L'usage du tableau n'a pas toujours été très simple. Le jury a été surpris par le très faible nombre de candidats capables de présenter correctement un équilibre de monopole ou les *odds ratios*. Rappelons aux candidats qu'il ne suffit pas de reproduire une figure mais qu'il faut savoir l'explicitier (exemple : le concept d'élasticité appliqué à la notion de cartel, mais dont les valeurs, et encore la réalité économique qu'il représente (en prenant l'exemple de l'OPEP), n'ont presque jamais été précisées). Il serait donc souhaitable que chaque admissible connaisse et sache reproduire (rapidement) les schémas et/ou figures canoniques utilisés en classes de lycée.

* les candidats n'insistent pas suffisamment non plus sur les enjeux du sujet, ce qui peut conduire à un déficit de problématisation. L'exposé risque alors de devenir terne, voire insipide.

* on peut remarquer une certaine défiance à l'égard de la formalisation (toutefois tous les sujets ne s'y prêtent pas) et/ou de la représentation graphique (intégrer un schéma et son explication dans la leçon). Or de nombreuses questions, ensuite, portent sur ces aspects. Les candidats doivent veiller à s'y préparer avec soin.

* les notions de base (de la microéconomie, comme par exemple la construction des courbes d'offre et de demande, ou de la macroéconomie, comme les fonctions de consommation) et les définitions (capital humain, formes de légitimité, types d'actions chez Weber par exemple) se révèlent bien souvent très discriminantes.

* les connaissances des données statistiques, incontournables en SES, tant en économie qu'en sociologie, semblent être la principale gageure. Une mise à niveau intensive est ici à privilégier en lisant, par exemple les *Tableaux de l'économie française* et les *Données sociales* de l'INSEE, les sites de l'OCDE et d'Eurostat, des différents ministères... sans parler des organismes pourvoyeurs de données chiffrées : BIT, CNUCED, DARES, CEREQ, dont les candidats ne connaissent souvent même pas les acronymes... Ces références sont majeures car elles permettent d'appuyer une

thèse/théorie/argumentation et donnent tout de suite plus de poids à la démonstration, grâce à ces allers-retours théorie/empirie. Les candidats doivent aussi être capables de s'interroger sur la production de ces indicateurs statistiques et sur leur histoire.

* Enfin, reste l'enjeu de l'actualisation des connaissances, en particulier théoriques : nombre de candidats semblent avoir pour horizon scientifique les travaux de Bourdieu ou Mendras en sociologie et de Friedman en économie, bref les années 70 (au mieux 80)... Une immersion dans les recherches et publications récentes de Paugam, Chauvel, Peugny et autres Bouffartigues, par exemple, en sociologie... de Williamson-Ostrom, Blanchard-Cohen, Krugman, Tirole ou encore Deaton, par exemple, en économie serait, à coup sûr, un investissement rentable ! Il a semblé au jury que les candidats se contentent de connaissances indirectes des œuvres et que très peu ont été découvrir les ouvrages canoniques. Les candidats ne doivent pas négliger l'immense plus-value qu'ils pourraient tirer, vis-à-vis du jury et pour eux-mêmes, bien sûr, de la connaissance directe des grands ouvrages et auteurs de chaque discipline.

A titre de recommandation finale, quelques conseils ciblés peuvent donc être donnés pour traverser au mieux ce « rite de passage » et cette épreuve au sens sociologique, sans qu'elle soit un « sacrifice » (au sens de Mauss) :

- Questionner les termes du sujet qui sont à définir et à expliciter, cela est particulièrement vrai des sujets « difficiles » et/ou pour lesquels le candidat n'a que peu de connaissances ;
- S'efforcer de problématiser le sujet (différentes problématiques sont toujours possibles, mais il faut les justifier) ; la problématisation est un moment clé de cette épreuve, et il est nécessaire que cette dernière cerne correctement le sujet et ne soit pas une simple reprise de la question de départ (ou une relecture du sujet).
- Présenter un plan relativement détaillé au tableau (parties/sous-parties suffisent cependant) ;
- Chercher à démontrer plutôt qu'à décrire : l'entretien sera l'occasion d'élargir l'analyse, si besoin ;
- Préférer évoquer quelques auteurs en les mobilisant explicitement, plutôt qu'en dresser une longue liste dont on peut penser qu'elle est uniquement destinée à impressionner le jury (qui ne manquera pas de s'en saisir dans le détail pour déstabiliser le candidat...) ;
- Enoncer quelques exemples ou illustrations et faire appel à quelques chiffres-clés afin d'étayer le raisonnement ;
- L'importance de la fluidité du propos, en ne lisant pas ses notes (le fait de rester « debout » contribue à cette fluidité. La plupart des candidats, pour ne pas dire la totalité, sont restés debout et beaucoup ont fait l'effort de ne pas lire) ;
- Être dans une posture de communication (communication non verbale notamment : regarder les membres du jury par exemple, parler distinctement sans les assourdir cependant, sourire à l'occasion). Éviter les effets de style maladroits, même si l'humour n'est pas interdit et si le contexte ne s'y prête pas forcément (mais ce pourra aussi être le cas en classe, il faut savoir détendre l'atmosphère) !

V - Epreuve d'entretien à partir d'un dossier

La première partie du rapport sur cette épreuve présente le bilan statistique de la session 2017, la seconde rappelle les modalités de l'épreuve et expose les observations sur les prestations des candidats et les attendus de l'épreuve, et la troisième partie propose des conseils donnés aux candidats. Ce rapport se conclut par quelques exemples de dossiers et de sujets de mathématiques.

5.1. Bilan statistique

5.1.1. CAPES

Statistiques concernant l'épreuve d'entretien à partir d'un dossier :

- Moyenne des 213 candidats présents : **11,11 / 20 (soit +1,77 point)**
- Moyenne des 113 candidats admis : **13,65 / 20 (soit + 2,41 points)**
- Nombre de candidats ayant obtenu une note supérieure ou égale à 10 : **102 / 213**

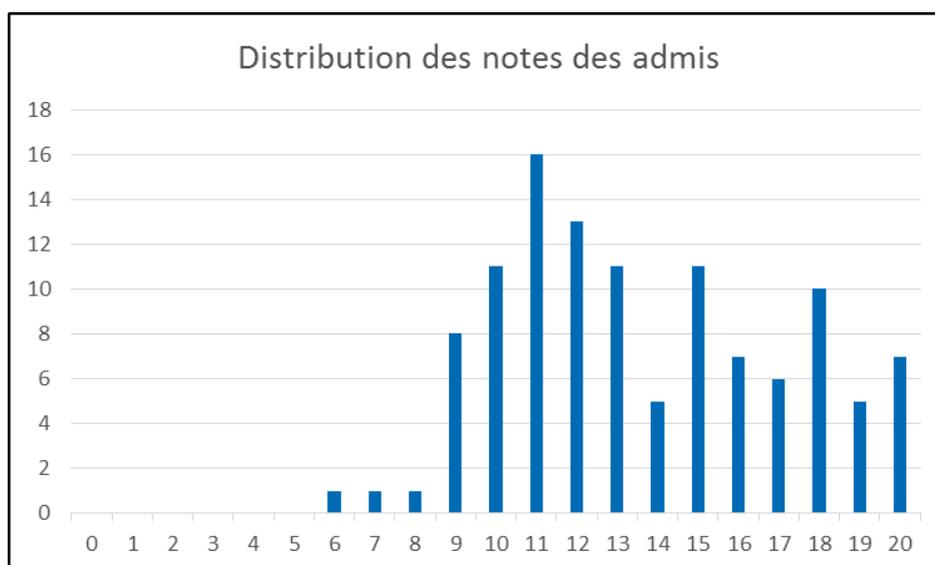
Notes des candidats présents :

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
		1	2	2	8	18	17	14	15	23	23	21	14	9	11	7	6	10	5	7

Notes des candidats admis :

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

Distribution des notes des admis



5.1.2. CAFEP

Statistiques concernant l'épreuve d'entretien à partir d'un dossier

- Moyenne des 27 candidats présents : **10,22 / 20 (soit +2,29 points)**
- Moyenne des 20 candidats admis : **11,20 / 20 (soit -0,05 point)**
- Nombre de candidats ayant obtenu une note supérieure ou égale à 10 : **14 / 27**

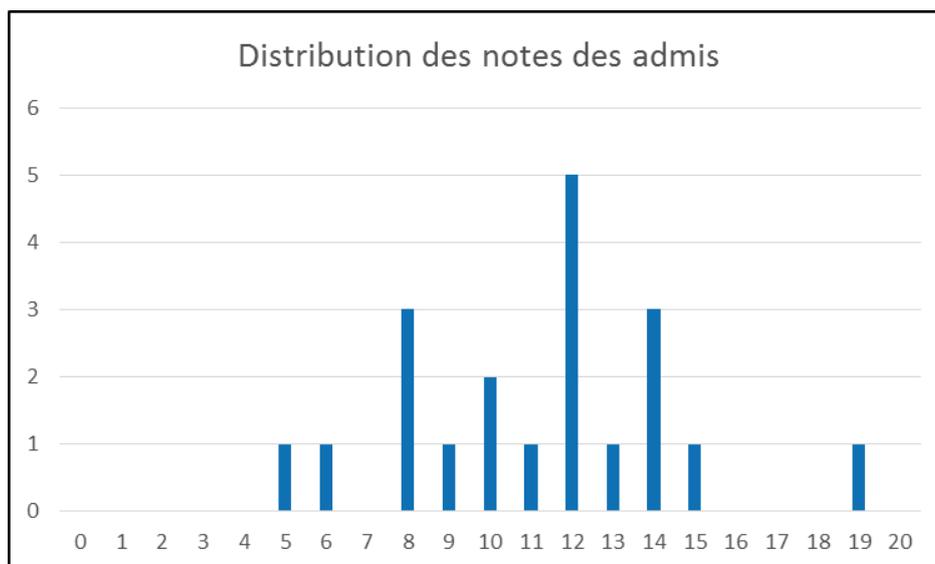
Notes des candidats présents

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

Notes des candidats admis

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

Distribution des notes des admis



5.2. Observations sur les prestations des candidats et les attendus de l'épreuve

Les caractéristiques de l'épreuve d'entretien à partir d'un dossier documentaire sont les suivantes :

- le dossier documentaire est composé de trois documents, dont deux au moins sont extraits de manuels scolaires en vigueur. Le jury se donne la possibilité de choisir un des trois documents du dossier en dehors des manuels scolaires. Dans ce cas-là, il peut s'agir d'un document statistique issu des travaux de grandes institutions (INSEE, Banque mondiale,

- OCDE, OMC, Eurostat ...). Au candidat de l'exploiter à sa convenance sans être guidé par les notes ou les questions que l'on peut trouver dans un manuel ;
- il est demandé au candidat de construire, à partir de ce dossier, un projet de séquence de cours, ce qui renforce l'aspect « professionnalisant » de l'épreuve ;
 - la séquence porte sur une partie et non sur la totalité d'une question au programme en Seconde, Première ou Terminale (enseignement spécifique et spécialités) ;
 - l'entretien porte, pour l'essentiel, sur l'exposé du candidat, mais donne également lieu à un questionnement ayant pour objectif d'évaluer sa capacité à appréhender son futur métier dans ses différentes dimensions (réalité de la classe, équipe éducative, établissement, institution scolaire ...) ;
 - La dernière partie de l'épreuve, d'une durée de quinze minutes, est consacrée à la résolution d'un ou deux problèmes de mathématiques.

La moyenne des candidats admis du CAPES (13,65/20) est en net progrès par rapport à la session 2016. Il est à noter que pratiquement 55 % des candidats ont obtenu une moyenne supérieure ou égale à 12/20 dont cinq avec 19/20 et sept avec 20/20 ! Ces résultats manifestent une bonne connaissance des attentes de l'épreuve pour une majorité des candidats. Le jury tient à saluer ces excellentes prestations qui témoignent du fait que ces candidats ont bien préparé cette épreuve, en prenant connaissance des rapports du jury. Ils ont su satisfaire l'ensemble des exigences d'une épreuve composite et difficile. Ils se sont distingués, pour certains, par une très bonne connaissance des programmes, par un recul adéquat par rapport au dossier documentaire, par une bonne réactivité au cours de l'entretien, confirmant ainsi une réflexion pédagogique solide, la rigueur scientifique. Ils ont montré, par ailleurs, qu'ils avaient des aptitudes pour utiliser les outils mathématiques au service des sciences sociales.

5.2.1. A propos du contenu de l'exposé portant sur la présentation d'une séquence pédagogique

Le texte précise (JORF n° 0099 du 27 avril 2013) que le « *candidat construit, à partir d'un dossier constitué de documents scientifiques, didactiques, pédagogiques, extraits de manuels ou travaux d'élèves, un projet de séquence de cours. Il devra préciser quels extraits du dossier il mobilise, comment il les utilise avec les élèves et justifier ses choix didactiques et pédagogiques. (...) L'entretien permet aussi d'évaluer la capacité du candidat à prendre en compte les acquis et les besoins des élèves* ».

Comme nous l'avons mentionné ci-dessus, nombreux sont les candidats qui ont satisfait aux exigences de l'épreuve, en montrant des qualités tant sur les plans pédagogique et didactique, que sur le plan des contenus. Ils ont manifesté une posture adaptée aux attentes du futur enseignant :

- dans leur majorité, ces candidats gèrent bien le temps imparti ;
- ils exploitent correctement le tableau ;
- ils réalisent une bonne présentation (tenue, positionnement, fluidité) ;
- ils se sont appropriés le dossier documentaire.

Toutefois, le déroulement de cette session amène le jury à mettre en exergue des insuffisances préjudiciables à leurs prestations.

- dans le domaine de la présentation du projet de séquence et de la problématisation :

Le jury a constaté que certains candidats ont tendance à faire des introductions pédagogiques (les prérequis, les objectifs de savoirs, de savoir-faire) trop longues et convenues, au détriment de l'exploitation du dossier. Il invite donc les candidats à alléger ces types de préambules. D'autre part, les candidats ont de grandes difficultés à présenter une problématique recevable. Il est rappelé qu'une problématique n'est pas une simple question et qu'elle peut, aussi, ne pas être une question. Elle doit contribuer à mettre en évidence ce que le professeur veut démontrer. Elle doit être le fil conducteur de l'exposé, l'hypothèse de démonstration, le message principal que l'on veut faire passer. Il importe donc de poser une problématique. Elle doit aussi s'appuyer sur les notions-clés de chaque discipline, sociologie ou économie. Pour cerner le problème posé par le sujet, il ne faut pas se contenter de réciter des définitions, mais il faut les interroger. Le jury tient à attirer l'attention des candidats sur les dossiers de Seconde qui semblent leur poser des problèmes. Ils hésitent entre quasiment aucun contenu (s'ils s'en tiennent aux attentes de Seconde) et des contenus mal adaptés (niveau Première ou Terminale) dans le cas opposé. Le jury suggère aux candidats de porter attention au sens de « regards croisés ».

- dans le domaine de la structuration :

L'exposé doit être structuré par un plan clair, permettant de présenter une séquence de cours qui pourrait être opérationnelle dans le cadre de la classe. Les plans généralistes, préformés et transposables à n'importe quel support documentaire, ne sont pas recevables. Les plans « passe-partout » qui ne rendent pas compte de la capacité à exploiter les documents et à mener une réelle réflexion pédagogique sont sanctionnés. Le jury tient à préciser qu'il n'attend pas une présentation d'un « modèle péda-go-didactique » déconnecté des contenus à enseigner. Il rappelle également que le plan ne doit pas être systématiquement construit sur la base de l'exploitation simple et linéaire des trois documents proposés dans le dossier, comme cela a parfois été le cas (I-document 1, II-document 2, III-document 3). Le plan doit apporter une réponse claire à la problématique.

- dans le domaine de l'utilisation du dossier documentaire :

Le Journal Officiel stipule que « *le candidat présentera un projet de séquence de cours à partir d'un dossier constitué de documents scientifiques, didactiques, pédagogiques, extraits de manuels* ».

En ce qui concerne l'utilisation du dossier, le jury tient à faire part de quelques observations :

- le candidat ne doit pas s'enfermer dans le dossier documentaire, même si celui-ci est là pour le guider ;
- le dossier doit, bien évidemment, être utilisé pour construire la séquence. Il est un support pédagogique de première importance pour le candidat. Les documents sont au service de la problématique à traiter ;
- toutefois, il ne s'agit pas de construire une séquence exclusivement basée sur le dossier : certains documents peuvent ne pas être utilisés. Il en est de même des questions proposées par les auteurs des manuels. Dans ce cas, il importe que le candidat justifie ses choix ;
- le dossier ne limite pas le sujet à traiter. Ainsi, ce n'est pas parce qu'aucun document d'un dossier ne présente spécifiquement le rôle de la sécurité sociale qu'il ne faut pas évoquer son importance dans un sujet consacré à l'action des pouvoirs publics dans la régulation des économies contemporaines. Ce type d'argument, évoqué par un candidat pour justifier le fait de ne pas y avoir fait référence, n'est pas recevable ;

- le candidat a la possibilité d'écarter un document qu'il jugerait trop difficile pour les élèves. Il peut aussi proposer toutes questions qu'il considère pertinentes. Le jury valorisera ce type de démarche dans la mesure où le candidat saura la justifier. Pour autant, cela n'empêche pas le jury de poser une question sur un document rejeté ;
- une bonne séquence n'est pas synonyme d'étude exhaustive des documents sur la base des réponses aux questions posées par les auteurs de manuels ;
- les documents statistiques donnent l'occasion de lire et d'interpréter des données chiffrées (% , coefficient multiplicateur, indice). Si ce n'est pas réalisé lors de l'exposé, cela n'est pas en soi sanctionné, mais le jury vérifie alors systématiquement lors de l'entretien la maîtrise des savoir-faire quantitatifs. Une mauvaise lecture, ou une mauvaise interprétation des documents statistiques, peuvent être rédhitoires.

- dans le domaine des apports pédagogiques :

- De nombreux candidats se bornent à présenter une séquence qui, sur le plan pédagogique, s'apparente à un cours dialogué ;

- La mise en activité des élèves est fréquemment ignorée. Il importe pourtant que le candidat présente et justifie l'intérêt des travaux à réaliser par les élèves. La mise en activité se limite trop souvent au seul exercice qui consiste à répondre aux questions posées. Lorsque d'autres types d'activités pédagogiques sont évoqués, il s'agit en fait d'une énumération de « bonnes intentions » (« *je vais organiser un débat* », « *je vais organiser un travail de groupe* », « *les élèves vont voir que...* ») sans qu'il y ait une réelle présentation de ce que pourrait être ce type d'activité dans le cadre spécifique de la séquence présentée et sa justification. Le candidat accordera de l'importance à décrire l'activité proposée aux élèves, ses modalités. Le jury invite les candidats à réfléchir au sens de la mise en activité des élèves, à l'importance de guider plus ou moins les élèves pour sa réalisation ;

- En ce qui concerne le travail de sensibilisation en préambule de l'étude d'un thème, il est fréquemment conçu comme une simple introduction et non pas comme un moyen d'impliquer les élèves dans la construction de leur savoir. Les candidats n'en connaissent pas toujours les enjeux pédagogiques souvent confondus avec la mobilisation des acquis et les évaluations diagnostiques. Le jury invite les candidats à relire les BO n°4 du 29 avril 2010 et n°21 du 23 mai 2013 qui stipulent que la phase de sensibilisation doit permettre « *d'ancrer chaque question sur des données concrètes en prenant des supports variés* » et de « *permettre de susciter la curiosité des élèves* ». Le travail de sensibilisation vise aussi à faire émerger les représentations des élèves qui constitueront un point d'appui pour problématiser la séquence et formuler des hypothèses pour résoudre le problème soulevé. Pour cette phase de sensibilisation, le choix du document support importe. Il est à noter que certains candidats cherchent absolument à utiliser un des documents du dossier comme outil de sensibilisation. Or, le dossier n'est pas systématiquement conçu pour proposer un exercice de sensibilisation.

- dans le domaine de l'évaluation :

Le jury a constaté que les candidats rencontraient des difficultés pour proposer des exercices d'évaluation pertinents, des types d'évaluation différents (et pas uniquement des évaluations sommatives). Nombreux sont ceux qui proposent uniquement des textes « lacunaires » ou des « vrais-faux » en guise d'évaluation en classe de Terminale. D'autres déclarent vouloir mettre en place une évaluation diagnostique ou formative, sans véritablement proposer d'exercices opérationnels. Par ailleurs, il est assez surprenant que la forme et les objectifs des épreuves du baccalauréat soient encore très imparfaitement

maîtrisés, alors que le rapport du jury 2016 mentionnait précisément cette faiblesse. Par exemple, le jury rappelle que la première partie de l'épreuve composée n'est pas une simple question de cours amenant le candidat à donner la définition d'une notion, mais qu'il s'agit bien de mobiliser des connaissances. Par ailleurs, la troisième partie de l'épreuve composée n'est ni une « mini-dissertation » ni une « question de synthèse » comme cela a été entendu. Ces lacunes conduisent les candidats à proposer des évaluations en décalage avec les épreuves du baccalauréat. Les candidats capables de justifier le type d'évaluation proposé, ainsi que ceux qui présentent des exercices d'évaluation en adéquation avec la problématique développée, sont valorisés.

- dans le domaine de la présentation orale :

Le jury accorde une grande importance à la qualité de la présentation orale, adaptée aux attentes du futur enseignant. La clarté du propos, un ton exprimant la conviction, la capacité à se détacher des notes, une bonne gestion du temps imparti et une posture adaptée à une situation d'enseignement, sont attendus de la part du jury. Il rappelle également la nécessité d'utiliser le tableau de façon soignée et circonstanciée.

Le jury fonde donc son évaluation de l'exposé du candidat à partir des critères suivants :

- capacité d'analyse du dossier ;
- capacité à problématiser et à construire un plan de séquence ;
- capacité à situer la séquence dans le cadre de la question du programme ;
- capacité à proposer une séquence pertinente pédagogiquement et motivante pour l'élève ;
- capacité à mobiliser des connaissances scientifiques de façon rigoureuse.

5.2.2. A propos de l'entretien

Lors de l'entretien, le jury apprécie, outre la pertinence, la concision des réponses apportées et l'aisance du candidat à l'oral. Il est attendu des réponses qui témoignent des connaissances solides et une bonne réactivité. Les stratégies d'évitement, les réponses volontairement longues et inadaptées, sont sanctionnées. Le candidat doit donc faire preuve de sa maîtrise des compétences requises pour enseigner. L'entretien peut être l'occasion pour le jury de remonter des savoirs enseignés aux savoirs savants. Il pourra donc interroger le candidat sur les notions qui figurent dans les programmes. Les candidats qui ne maîtrisent pas les notions et les mécanismes de base au programme ne peuvent pas prétendre réussir le concours.

D'autre part, le jury tient à attirer l'attention sur des faiblesses trop souvent constatées :

- une culture générale et un niveau de connaissance de l'actualité défaillants ;
- des savoir-faire calculatoires mal maîtrisés : calcul d'un PIB en volume, indices...

Le texte (JORF n° 0099 du 27 avril 2013) précise que l'entretien doit également permettre « *d'évaluer la capacité du candidat à se représenter la diversité des conditions d'exercice de son métier futur, à en connaître de façon réfléchie le contexte dans ses différentes dimensions (classe, équipe éducative, établissement, institution scolaire, société), et les valeurs qui le portent dont celles de la République* ».

Le jury a constaté que les candidats demeurent mal préparés à ce volet de l'épreuve qui présente une certaine difficulté, en lien avec sa place dans l'entretien, à laquelle le candidat doit s'adapter sans transition pour répondre. Si cette session montre une meilleure connaissance du système éducatif, les prestations des candidats sur cette partie de l'entretien révèlent encore des fragilités :

- quelques candidats ignorent cette étape de l'entretien ;
- pour trop de candidats, de graves lacunes subsistent (le rôle des acteurs du système éducatif, les liens entre le professeur de sciences économiques et sociales avec les autres membres de l'équipe éducative, des dispositifs de la réforme des lycées) ;
- un désarroi face aux thèmes proposés, qui révèle en creux une méconnaissance du référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation (arrêté du 1^{er} juillet 2013) ;
- pour certaines questions, une réponse centrée sur la discipline, ce qui n'est pas suffisant (enseignement d'exploration, accompagnement personnalisé ...) ;
- la difficulté à gérer la transition entre l'entretien et l'exposé ;
- l'incapacité à illustrer le propos, à mettre en relation les conditions d'exercice du métier et les valeurs qui le portent.

Le jury tient à rappeler qu'être professeur de sciences économiques et sociales ne se limite pas à enseigner la sociologie, la science économique ou la science politique. Tout professeur fait partie d'une communauté éducative dont il est pleinement partie prenante. A ce titre, il doit avoir une connaissance minimale des grandes évolutions de notre système éducatif (loi de refondation de l'école, réforme du collège...) et connaître les missions de l'enseignant au sein de la classe, de l'établissement et du système éducatif.

Les candidats qui ont développé une argumentation pertinente à partir des thèmes proposés par le jury ont pu prendre des points précieux. Certains ont eu l'intelligence de mobiliser l'expérience acquise en stage pour répondre aux questions. Toutefois, attention à faire la part entre ce que l'on a observé dans un établissement et ce qui doit être idéalement mis en place ! Il est donc entendu que, dans ce cadre, la connaissance des textes réglementaires fondamentaux demeure essentielle.

Conditions d'exercice du futur métier : thèmes proposés au cours de la session 2017

1. la formation initiale et continue des enseignants
2. l'organisation et l'évaluation des TPE
3. la place du numérique dans la pratique professionnelle de l'enseignant
4. la plus-value pédagogique apportée par l'usage du numérique
5. la charte de la laïcité
6. l'enseignement moral et civique
7. la liaison lycée-université (continuum bac-3/bac+3)
8. l'orientation des élèves
9. le rôle du conseil pédagogique
10. le rôle du conseil de classe
11. le parcours avenir
12. le principe de neutralité
13. les enseignements d'exploration
14. la collaboration avec les professeurs documentalistes
15. l'interdisciplinarité
16. l'accompagnement personnalisé au lycée
17. la notion de compétence

18. la diversité des élèves
19. l'évaluation des élèves
20. l'évaluation
21. l'obligation de réserve
22. le principe de confidentialité dans l'exercice du métier : étude de cas
23. la liaison lycée – post bac
24. la notion de parcours
25. concilier exigence et bienveillance
26. le rôle du chef d'établissement
27. les instances de représentation des élèves
28. l'autonomie des établissements
29. agir en éducateur responsable et selon des principes éthiques
30. le projet d'établissement
31. les missions du professeur principal
32. l'égalité fille / garçons
33. le rôle de la vie scolaire et du CPE dans l'établissement
34. la mise en activité des élèves
35. l'école inclusive
36. la communication avec les familles
37. la liberté pédagogique
38. les sorties scolaires
39. les collectivités locales et l'éducation nationale
40. le conseil d'administration
41. la posture du professeur en cas de conflit avec un élève

Le jury fonde donc son évaluation de l'entretien avec le candidat à partir des critères suivants :

- capacité à mobiliser des connaissances (connaissance des programmes, connaissance rigoureuse des concepts, mécanismes et processus économiques et sociologiques à enseigner ...)
- capacité à mener une réflexion sur les plans pédagogique et didactique ;
- capacité à développer une approche réflexive ;
- capacité à justifier ses choix ;
- capacité à mobiliser des connaissances relatives au système éducatif ;
- capacité à prendre en compte les enjeux du métier d'enseignant ;
- réactivité du candidat.

5.2.3. A propos de l'exercice de mathématiques

Le jury rappelle l'importance d'une culture mathématique de base pour enseigner les sciences économiques et sociales, ce qui implique de préparer sérieusement cet aspect de l'épreuve. Pour la deuxième année consécutive, il apparaît qu'un nombre substantiel de candidats ne possèdent que des connaissances partielles en mathématiques acquises lors de leur scolarité et, depuis, peu ou pas travaillées. Certains candidats ne consacrent pas suffisamment de temps aux mathématiques lors des deux heures de préparation de l'épreuve sur dossier et découvrent les questions au moment de l'oral. Ils ne répondent pas à des questions simples, qui nécessitent cependant une réflexion préalable. La différence

avec les candidats ayant pris un temps raisonnable de réflexion et s'étant préparés durant l'année du concours est alors très nette et renforce le caractère discriminant des mathématiques, discipline connexe de celle qu'auront à enseigner les lauréats du concours. Par ailleurs, l'évaluation en mathématiques se fait sous la forme d'un entretien qui porte, bien entendu, sur les réponses préparées par le candidat aux questions de l'exercice proposé, mais aussi, éventuellement, sur l'utilisation des outils mathématiques évoqués dans le cadre de l'analyse des documents du dossier de sciences économiques et sociales. Il est regrettable que certains candidats éliminent certains documents pourtant primordiaux pour la cohérence de leur analyse, à la seule raison de leur méconnaissance des outils mathématiques qu'ils contiennent.

Il est important de rappeler que l'évaluation des compétences mathématiques et statistiques a pour objectif de :

- vérifier que le candidat maîtrise les concepts mathématiques jugés indispensables pour appréhender et enseigner les sciences économiques et sociales ;
- s'assurer que le candidat est capable de donner du sens et de prendre du recul sur les calculs qu'il exécute ou qui lui sont présentés.

Les mathématiques ne se réduisent donc pas à connaître et manipuler des formules. Le jury valorise les tentatives des candidats de répondre aux questions, y compris si elles n'ont pas été couronnées de succès, ainsi que la capacité à donner du sens aux nombres, calculs ou méthodes cités ou utilisés (taux de croissance moyen, espérance, écart-type, dérivée...). Il est important que les candidats sachent justifier leurs résultats comme le signe d'une dérivée, l'identification d'un extremum ou les propriétés d'une courbe de Lorenz.

Dans tous les cas, il convient d'avoir pris connaissance du sujet, afin de ne pas être pris en défaut sur des questions élémentaires s'y rapportant (par exemple, le calcul d'un pourcentage d'évolution, la détermination de la nature d'une suite, la traduction des données à l'aide d'un arbre probabiliste, etc.), que le jury peut être amené à poser devant un candidat ne sachant répondre à aucune des questions du sujet. Enfin, il est regrettable que certains candidats refusent l'aide du jury et s'enferment dans une position réfractaire aux mathématiques.

Lors de cette session, le jury a relevé les difficultés suivantes :

- Analyse, calcul littéral et algébrique :
La maîtrise des techniques analytiques s'est révélée être très inégale selon les candidats et l'étude des variations d'une fonction manque parfois de rigueur (signe de la dérivée, résolution d'inéquations). Les fonctions exponentielles et logarithmes doivent être connues et maîtrisées (définition, dérivée, variations, limites...), en particulier les dérivées de $e^{u(x)}$ et $\ln [u(x)]$. De nombreux candidats oublient de changer de signe dans une inéquation, lorsque le jury leur signale cette erreur les justifications sont rarement correctes.
Certains calculs portant sur des pourcentages posent régulièrement de gros problèmes. Ainsi la recherche d'un coefficient multiplicateur lorsque le taux de variation est connu se relève être un exercice délicat pour nombre de candidats. De même, le calcul d'un taux de variation annuel moyen a souvent posé problème.
Dans le domaine des suites il est attendu qu'un candidat sache justifier si une suite est arithmétique ou géométrique et qu'il sache calculer une limite.

- Probabilités :
Le jury souligne une assez bonne maîtrise des arbres de probabilités et des probabilités conditionnelles.
L'utilisation et l'illustration de la loi binomiale et de la loi normale sont encore mal connues. En particulier, la référence spontanée à une épreuve de Bernoulli est exceptionnelle.
Concernant les graphes probabilistes et les matrices, trop de candidats n'ont pas su traiter les exercices. Ces notions ne doivent pas être négligées vu leur importance dans la modélisation et la résolution des problèmes dans les domaines socio-économiques.
- Statistiques :
Trop de candidats méconnaissent la notion d'ajustement, que celui-ci soit affine, exponentiel ou logarithmique et ne savent pas utiliser la calculatrice pour obtenir une équation d'une droite de régression. Il est regrettable que son importance en termes de modélisation soit encore mal perçue.
Savoir déterminer un intervalle de confiance ou de fluctuation est important, mais savoir l'interpréter l'est tout autant.
- Remarques d'ordre général :
Les consignes ne sont pas toujours comprises à cause d'une lecture trop rapide. Il ne faut pas hésiter à faire preuve de bon sens dans les propositions de réponses et faire une analyse critique de ses résultats.
Beaucoup de candidats n'ont pas su traiter des exercices portant sur l'analyse de fonctions. Il est important de maîtriser le programme du secondaire, notamment de connaître les fonctions de référence, de savoir dériver et intégrer des fonctions usuelles pour déterminer un sens de variation, calculer une valeur moyenne ou estimer une aire ;
La méconnaissance de certains éléments calculatoires et les difficultés de lecture de tableaux incontournables en S.E.S. ont pu entraîner des erreurs d'interprétation dans des situations en science économique ;
Les consignes ne sont pas toujours comprises à cause d'une lecture trop rapide. Il ne faut pas hésiter à faire preuve de bon sens dans les propositions de réponses et faire une analyse critique de ses résultats ;
Le vocabulaire (fonction, probabilités, suite) est souvent trop approximatif et peut conduire à des contresens et des erreurs ;
Le vocabulaire et les notions sur les suites sont à connaître (rang, terme, limite, somme, suite arithmétique, suite géométrique, raison, premier terme...) et il est attendu qu'un candidat connaisse la différence entre une suite arithmétique et une suite géométrique ;
Certains candidats, encore trop nombreux, ne maîtrisent pas la notion de coefficient multiplicateur ou de taux de variation annuel moyen, alors même qu'ils ambitionnent de l'utiliser avec des élèves ! Il en est de même avec des notions de base comme l'écart-type ou les pourcentages (somme, comparaison...);
Il est indispensable que les candidats soient capables d'utiliser une des calculatrices fournies par le jury (Graph 35+E chez CASIO et TI 83 premium CE) non seulement pour effectuer des calculs de base, des représentations graphiques de fonctions mais aussi pour le calcul matriciel, les calculs statistiques et de probabilités vu leur importance dans la modélisation et la résolution des problèmes dans les domaines socio-économiques.

5.3. Conseils aux candidats

5.3.1. En ce qui concerne la préparation de l'épreuve

Le temps de préparation de 2 heures est une réelle contrainte. Certains ont regretté de ne pas avoir eu le temps nécessaire pour préparer les deux volets de l'épreuve. Ce sont généralement les exercices de mathématiques qui n'ont pas été travaillés. Cependant, d'autres sont parvenus, au cours de l'épreuve, en étant éventuellement guidés, à faire les exercices proposés. Nous conseillons donc aux candidats de répartir le temps de préparation au prorata de l'importance de chacun des volets dans la durée de l'oral et d'aborder l'épreuve de mathématique de façon positive.

5.3.2. En ce qui concerne la première partie de l'épreuve, l'exposé

L'extrait du programme relatif à la question auquel se rapporte le dossier sur lequel un candidat sera invité à travailler, figure en préambule des documents. Pour autant, on attendra des candidats qu'ils connaissent les programmes de sciences économiques et sociales de la Seconde à la Terminale, de façon à ce :

- qu'ils sachent situer le sujet qui leur est posé dans le thème général au programme de la classe concernée ;
- qu'ils fassent état d'une maîtrise approfondie des problématiques qu'ils auront à enseigner. Le jury conseille aux candidats de travailler la problématisation des indications complémentaires des programmes ;
- qu'ils fassent preuve de réflexion pédagogique même si l'on n'attend pas, dans ce domaine, une expertise qu'ils seront amenés à affiner lors de leur année de stage.

Le jury les invite également à étudier les préambules des programmes de la classe de Seconde et du cycle Terminal.

Il est conseillé aux candidats de porter attention à la durée de la séquence.

Le jury rappelle aux candidats qu'ils doivent utiliser le dossier sans pour autant se laisser « enfermer » par les documents proposés. L'exploitation du dossier n'est pas une fin en soi mais un support à la construction de la séquence. Il importe que le candidat articule de façon pertinente l'exploitation du dossier (le questionnement) à sa démarche pédagogique (inscription dans le plan, adaptation au niveau d'enseignement concerné). Le candidat pourra écarter un document qu'il jugerait difficile ou proposer des questions qu'il jugerait judicieuses à la place de celles proposées par l'auteur du manuel à condition que cela puisse être justifié. Il peut également suggérer l'utilisation de tout document qu'il jugerait pertinent pour concevoir sa séquence et cela, indépendamment de ceux qui sont proposés dans le dossier. Il est clairement spécifié en fin de dossier que « *vous avez la possibilité de recourir à votre expérience et de faire référence à toute ressource pédagogique ou didactique de votre connaissance* ». Le jury apprécie la présentation de synthèses et l'explicitation des modalités mises en œuvre pour les construire. L'utilisation du tableau pour présenter des schémas ou des mécanismes est également valorisée. Elle est requise pour présenter le plan.

Il est, d'autre part, nécessaire que les candidats proposent une réelle mise en activité des élèves, qu'elle soit individuelle ou collective, avec les éléments de savoirs et de savoir-faire qu'ils doivent retenir.

Les candidats doivent connaître les différentes modalités d'évaluation et notamment l'architecture et les objectifs des épreuves au baccalauréat.

5.3.3. En ce qui concerne l'entretien

Les candidats doivent faire preuve de réflexivité et de réactivité. La partie de l'entretien portant sur l'approche du métier doit être préparée sérieusement. Il est nécessaire d'avoir une bonne connaissance du système éducatif et de s'informer sur les dispositifs mis en place récemment (accompagnement personnalisé, conseil pédagogique, enseignements d'exploration ...), les grandes évolutions et les problématiques actuelles. Le jury invite les candidats à mettre à profit leurs stages en établissement pour mieux appréhender la réalité du métier dans ses différentes dimensions et à observer les missions des professeurs en dehors de leur activité disciplinaire.

5.3.4. En ce qui concerne les mathématiques

Le jury invite les futurs candidats à bien s'approprier le programme du concours, mais également à maîtriser les savoir-faire de base en mathématiques qu'ils auront à mettre en œuvre dans le cadre de leur enseignement. Le recours à des schémas, des représentations ou des croquis pour donner du sens aux informations et/ou illustrer les méthodes à mettre en œuvre fait partie des attentes du jury tout comme le sens critique face à des résultats non conformes à ceux attendus. Comme précisé dans les rapports de jury précédents, le candidat doit maîtriser différents outils, tant dans le domaine de l'analyse que dans celui des statistiques, des probabilités et du calcul matriciel.

Outre les traitements numériques usuels, les candidats doivent être capables de fournir sur la calculatrice un tableau de valeurs d'une fonction et la courbe représentative dans une fenêtre bien adaptée au problème traité. Ils doivent savoir effectuer toutes les opérations sur les matrices et utiliser les fonctions statistiques, en particulier celles donnant les caractéristiques d'une série statistique ou celles construisant un ajustement affine (coefficient de corrélation linéaire, équation d'une droite de régression). La calculatrice doit également pouvoir être utilisée comme outil de conjecture ou de vérification. Enfin la table de la loi normale n'est plus fournie, une utilisation pertinente de la calculatrice permet de s'en passer. Les calculatrices mises à disposition des candidats sont celles du type Graph 35+E chez CASIO et TI 83 premium CE chez Texas-Instrument.

Par ailleurs, le recours à des algorithmes ou à des logiciels (calcul formel, tableur) est un attendu pour les élèves de la série ES ; cela l'est tout autant pour les candidats à ce concours. Lorsque les sujets proposés en mathématiques font référence aux sciences économiques et sociales, il est important que le candidat n'oublie pas lors de l'épreuve de mathématiques ce qu'il a appris dans le cadre des sciences économiques et sociales et le cas échéant qu'il s'y réfère pour pouvoir rebondir.

5.4. Exemples de dossiers

5.4.1. 1er Exemple

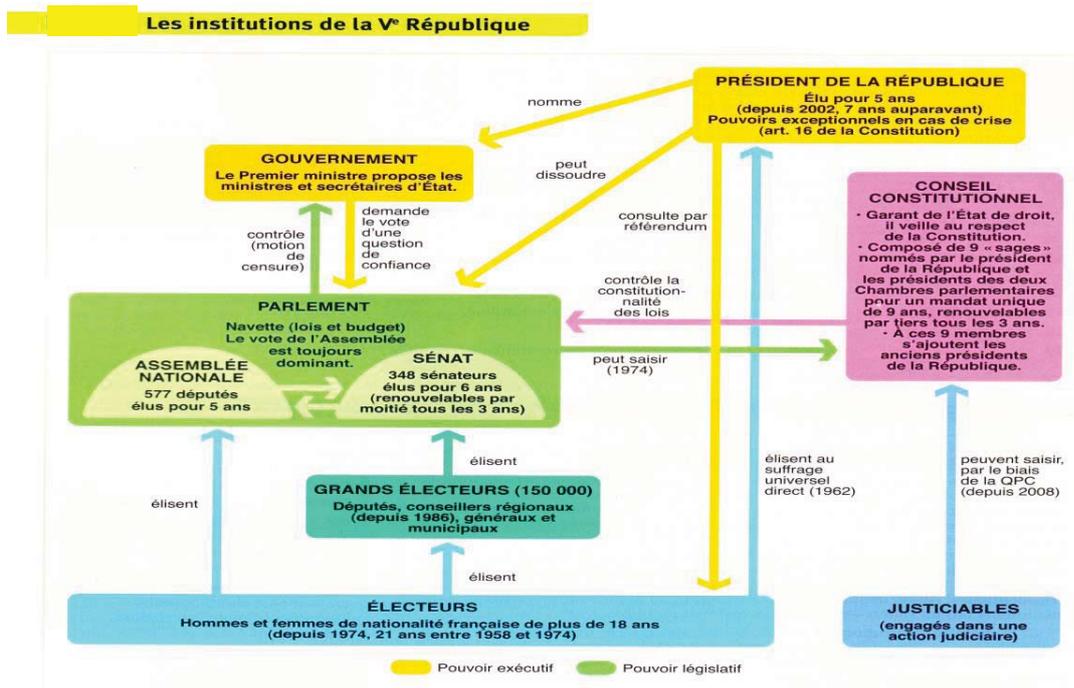
ÉPREUVE D'ENTRETIEN A PARTIR D'UN DOSSIER (Dominante Sociologie)

Dossier : La séparation des pouvoirs dans les régimes démocratiques

Il est demandé au candidat de construire, à partir du dossier composé de 3 extraits de manuels scolaires, et pour la classe de Terminale, enseignement de spécialité Sciences sociales et politiques, un projet de séquence de cours. Il devra préciser quels extraits du dossier il mobilise, comment il les utilise avec les élèves et justifier de ses choix didactiques et pédagogiques.

1.1 Quelles sont les composantes institutionnelles des régimes politiques démocratiques ?	Régime parlementaire, régime semi-présidentiel, régime présidentiel.	Largement ouvert à des illustrations historiques et comparées, ce thème sensibilisera les élèves à la diversité des solutions constitutionnelles mises en œuvre dans les démocraties occidentales pour séparer le pouvoir exécutif du pouvoir législatif. Acquis de première : État de droit
--	--	--

DOCUMENT 1 :



51. En quoi consiste l'incompatibilité entre le mandat parlementaire et la fonction ministérielle ?
52. En quoi le pouvoir législatif du Parlement est-il limité par la Constitution de la V^e République ?
53. Pourquoi l'élection du Président au suffrage universel accentue-t-elle son importance dans les institutions ?
54. Quels sont les moyens dont dispose le Parlement pour contrôler, voire sanctionner, le gouvernement ?

55. Recherchez à qui appartient l'initiative des lois en France. Quelle est l'origine principale des lois ? Quel est alors le paradoxe de l'élaboration d'une loi ?
56. Recherchez qui, en matière législative, peut saisir le Conseil constitutionnel.
57. À quelles conditions peut-on poser une question prioritaire de constitutionnalité ?
58. Recherchez les modalités de mise en œuvre d'une question prioritaire de constitutionnalité.

Source : Manuel Nathan, TES ES, Edition 2012

DOCUMENT 2 :

Le régime présidentiel américain : une séparation stricte des pouvoirs

La fonction présidentielle américaine est en elle-même dotée, par la Constitution, de très larges pouvoirs, « supérieurs », explique la politologue Nicole Bacharan, « à ceux que détient le président français ». « C'est dû au fait que le président des États-Unis concentre la totalité du pouvoir exécutif, ainsi qu'à la stricte séparation des pouvoirs. Contrairement au système français, de type semi-parlementaire, dans le système américain, le Congrès¹, aussi puissant soit-il, n'a pas le pouvoir de modifier la composition de l'exécutif. On l'a bien vu récemment sous Bush. Quand la majorité a changé à la Chambre, le cabinet est resté exactement le même », poursuit cette spécialiste de

la politique américaine. Cela n'empêche pas le Congrès, qui vote le budget, d'être très puissant, note-t-elle, voyant là une spécificité du système américain. « L'exécutif et le législatif ne peuvent se détruire l'un l'autre. Ils sont condamnés à composer », ajoute Nicole Bacharan, qui rappelle toutefois l'existence de la procédure d'impeachment² du président.

L'historien Pierre Mélandri explique lui aussi que dès les origines, les pères fondateurs se sont escrimés à mettre en place une présidence suffisamment forte pour assumer la direction du pays, tout en évitant un « monarque » envahissant. « Il ne faut pas oublier que les États-Unis sont nés d'une révolution contre un roi »,

explique-t-il, parlant d'un équilibre subtil, à l'anglo-saxonne ». Et de citer Tocqueville : « Les lois permettent [au président] d'être fort, les circonstances le maintiennent faible. »

Laure MANDEVILLE, « Les pouvoirs élargis de la présidence américaine », *Le Figaro*, 7 novembre 2008.

1. Aux États-Unis, le Congrès désigne le Parlement ; il regroupe le Sénat et la Chambre des représentants.
2. Procédure de destitution d'un haut fonctionnaire après mise en accusation par la Chambre des représentants en cas de trahison, corruption ou tout autre crime et délit.

Le saviez-vous ?

Le terme « présidentiel » est ambigu. On pourrait croire que les États-Unis ont un régime présidentiel avec un président qui concentre entre ses mains tout le pouvoir et échappe au contrôle du Parlement. Il n'en est rien. Le président américain dispose à la fois des pouvoirs d'un chef de l'État (défense, diplomatie) et d'un chef de gouvernement, mais son pouvoir est contrebalancé par un contrôle parlementaire efficace.

QUESTIONS

1. Lire. Quelles étaient les intentions des « pères fondateurs » lorsqu'ils ont rédigé la Constitution américaine ?
2. Déduire. Pourquoi un régime qui organise une stricte séparation des pouvoirs impose-t-il une culture politique du compromis ?
3. Analyser. Comment se manifeste la puissance du Congrès ?

Source : Manuel Bordas, TES ES, Edition 2015

DOCUMENT 3 :

Doc. 6 Quelle responsabilité politique dans le régime parlementaire ?

Le régime parlementaire est défini comme suit : le gouvernement (conseil des ministres) qui exerce le pouvoir au nom d'un chef d'État irresponsable, est politiquement responsable devant un Parlement susceptible d'être dissous. Dans cette épreuve idéale, la capacité de l'Assemblée d'obtenir la démission du ministère est censée être équilibrée par l'exercice éventuel du droit de dissolution. Le chef de l'État : monarque en Angleterre, en Belgique, aux Pays-Bas ou en Espagne, président de la République en Italie, en Allemagne ou en France (sous la III^e République), symbolise l'unité au-dessus des divisions

partisanes. Enfin, généralement, le Parlement comporte deux Chambres à pouvoirs inégaux. La première, seule issue du suffrage universel direct (sauf dans l'Italie d'aujourd'hui), exerce la plénitude du contrôle sur l'exécutif avec le pouvoir de censurer le gouvernement ; la seconde a des prérogatives plus limitées, justifiées généralement par son mode de désignation. Elle sert essentiellement de modérateur à la Chambre basse, la navette entre les deux Chambres permettant de « rattraper » des dispositions fâcheuses ou de gagner du temps pour une réflexion supplémentaire. ■

Philippe Braud, *Sociologie politique*, LGDJ, 2004.

► Question de confiance / Motion de censure (lexique, p. 124)

Questions

1. Analyser - Que signifie la phrase soulignée ?
2. Analyser - Quel est le rôle de la seconde Chambre ?
3. Analyser - Les relations entre le Parlement et le cabinet ministériel sont-elles équilibrées ? Pourquoi ?

Source : Manuel Magnard, TES ES, Edition 2012

Vous avez la possibilité de recourir à votre expérience et de faire référence à toute ressource pédagogique ou didactique de votre connaissance. Ce sujet doit être rendu au jury dès la fin de l'épreuve, mais le candidat a toute liberté d'utilisation (annotations, passages surlignés, etc.)

5.4.2. 2ème Exemple

ÉPREUVE D'ENTRETIEN A PARTIR D'UN DOSSIER (Dominante regards croisés)

Dossier : Coopération et conflits dans les entreprises

Il est demandé au candidat de construire, à partir du dossier composé de 3 documents, dont 2 extraits de manuels scolaires, et pour la classe de Première, un projet de séquence de cours. Il devra préciser quels extraits du dossier il mobilise, comment il les utilise avec les élèves et justifier de ses choix didactiques et pédagogiques.

Extraits du programme officiel

Comment les rapports sociaux s'organisent-ils au sein de l'entreprise ?

Hiérarchie, coopération, conflit

On montrera comment l'entreprise constitue un mode de coordination des actions par la hiérarchie. On mettra aussi en évidence comment coopération et conflits s'entremêlent dans la production de l'action collective. On mobilisera pour cela les apports de la science économique (économie de la firme) et de la sociologie (mobilisation et logiques d'acteurs).

DOCUMENT 1 :

Le rôle des syndicats et des négociations dans la résolution des conflits

Les syndicats assurent la défense collective et individuelle des intérêts des salariés, au niveau national et à l'échelle de l'entreprise lorsqu'ils sont présents. Ils assurent un rôle de communication au sein de l'entreprise en transmettant aux salariés les informations obtenues lors des réunions des organes paritaires ou en informant les salariés sur leurs droits individuels. En cas de conflit avec l'employeur, les syndicats défendent les intérêts des salariés lors des négociations auprès des directions et peuvent engager toutes sortes d'actions de protestation (grèves, manifestations, pétitions...). Ils sont aussi acteurs du dialogue social et peuvent signer avec l'État ou le patronat des conventions collectives réglant les conditions de travail pour l'ensemble des salariés d'une branche d'activité.

www.vie-publique.fr, 2015.

Principaux thèmes des négociations collectives signées

Rang 2012	Thèmes	2012	2011	Rang 2011
1	Salaires	579	516	1
2	Conditions de conclusion des accords	320	275	3
3	Relèvement des primes	230	234	4
4	Formation professionnelle/ apprentissage	227	277	2
5	Égalité professionnelle hommes/femmes	183	167	6
6	Conditions d'application des accords	178	170	5
7	Retraites complémentaires	148	164	7
8	Contrat de travail	143	157	8
9	Droit syndical	88	46	13
10	Temps de travail	79	62	9

Dares, 2013.

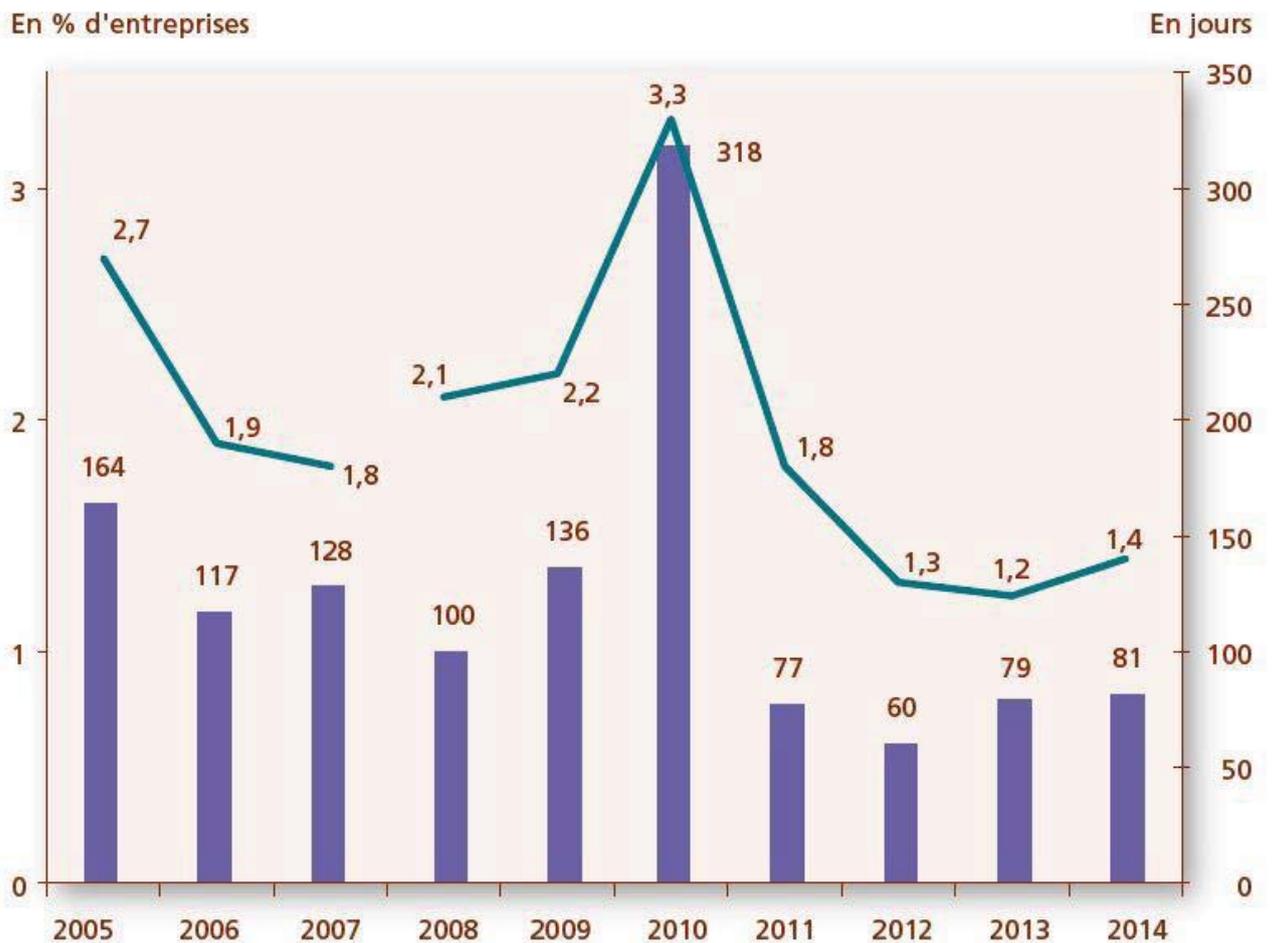
Questions

- 8. Lire.** Qui sont les acteurs des négociations collectives dans l'entreprise ?
- 9. Analyser.** Peut-on dire que les conflits contribuent à l'amélioration des rapports sociaux dans l'entreprise ?
- 10. Déduire.** Quels motifs de conflits relèvent, dans ce tableau, de la discrimination ?

Source : Manuel Nathan, Première ES, Edition 2015

DOCUMENT 2 :

Entreprises ayant déclaré au moins une grève et le nombre de jours de grèves pour 1 000 salariés de 2005 à 2014*



Lecture : en 2014, 1,4% des entreprises ont connu au moins une grève dans l'entreprise ou l'un de ses établissements et le nombre de journées non travaillées pour fait de grève rapportée aux effectifs salariés équivaut à 81 jours pour 1000 salariés.

Champ : entreprises de 10 salariés ou plus du secteur marchand non agricole.

Source : DARES, décembre 2016

DOCUMENT 3 :

La coopération entre syndicats et patronat

Le forum de Davos classe la France au 137^e rang parmi 144 pays examinés pour la « qualité de la coopération dans les relations du travail ». [...] Prenant l'Allemagne comme modèle, le gouvernement décide de la nomination de représentants du personnel dans le conseil d'administration des sociétés de plus de 5 000 personnes. Un pas dans la bonne direction, mais il n'aura pas l'impact très positif qu'il a sur la marche des entreprises en Allemagne.

En Allemagne, la participation du personnel aux conseils d'administration (ou au conseil de surveillance selon le statut juridique de l'entreprise) existe depuis plus de cinquante ans. Patronat et syndicats ont l'habitude de travailler ensemble pour trouver une solution commune aux problèmes que rencontre une entreprise. Cette coopération peut aller très loin. Pendant la crise récente, des partenaires sociaux ont été jusqu'à accepter de réduire temporairement les heures de travail et proportionnellement les salaires, alors que les actionnaires renonçaient à tout dividende. Il fallait éviter des renvois, préparer la reprise, et dans certains cas sauver l'entreprise. En France les relations sociales sont trop souvent tendues [...]. La méfiance règne entre les parties. [...] La participation du personnel au conseil d'administration ne portera ses fruits que lorsque les mentalités auront évolué et que les syndicats seront plus représentatifs.

M.A. Chargueraud, « Pourquoi un tel manque de dialogue social en France ? », *Contrepoints*, 22 novembre 2012.

Aide La **négociation collective** et la **grève** sont organisées différemment en Allemagne. Ainsi, dans l'entreprise, le rôle des représentants des salariés est plus important. Le conseil d'établissement, élu par les salariés, a dans certains domaines un pouvoir égal à celui de l'employeur. C'est le cas par exemple pour l'augmentation ou la diminution temporaire de la durée du travail ou la répartition des primes. Récemment, de nombreuses entreprises ont obtenu des salariés qu'ils acceptent de déroger aux accords de branche qui leur étaient favorables.

1. Les syndicats français et allemands ont-ils le même poids dans les conseils d'administration ?
2. En vous aidant de l'encadré, montrez que les salariés allemands ont un pouvoir de négociation plus important.
3. Pendant la crise, sur quelle mesure la coopération entre syndicats et patronat débouche-t-elle ?
4. La difficulté des syndicats et du patronat à négocier en France s'explique-t-elle seulement par une moindre présence des syndicats dans les conseils d'administration ?

Source : Manuel Belin, Première ES, Edition 2015

Vous avez la possibilité de recourir à votre expérience et de faire référence à toute ressource pédagogique ou didactique de votre connaissance.

Ce sujet doit être rendu au jury dès la fin de l'épreuve, mais le candidat a toute liberté d'utilisation (annotations, passages surlignés, etc.)

5.4.3. 3ème Exemple

ÉPREUVE D'ENTRETIEN A PARTIR D'UN DOSSIER

(Dominante économique)

Dossier : Les causes du chômage en France

Il est demandé au candidat de construire, à partir du dossier composé de 3 extraits de manuels scolaires, et pour la classe de Seconde, un projet de séquence de cours. Il devra préciser quels extraits du dossier il mobilise, comment il les utilise avec les élèves et justifier de ses choix didactiques et pédagogiques.

Extraits du programme officiel :

Le chômage : des coûts salariaux trop élevés ou une insuffisance de la demande ?	Salaire, coût salarial, chômage.	Après avoir sensibilisé les élèves à l'évolution de l'emploi et du chômage dans la période récente, on s'interrogera sur les effets contrastés de l'évolution des salaires sur le niveau de l'emploi en prenant en considération le fait qu'ils constituent à la fois un coût pour chaque entreprise mais aussi une composante du pouvoir d'achat des ménages.
--	----------------------------------	--

DOCUMENT 1 : Y a-t-il un lien entre coût du travail et taux de chômage ?

Salaire minimum, coût horaire de la main-d'œuvre et taux de chômage dans quelques pays de l'Union européenne

Pays	Salaire minimum brut en 2012 (en euros par mois)	Coût de la main-d'œuvre ¹ en 2010 (en euros par heure)	Taux de chômage en 2012 (en %)
Allemagne	Aucun	29,1	5,4
Bulgarie	138	3,1	12,3
Espagne	748	20,25	25,6
France	1 398	33,15	10,3
Lituanie	232	5,45	13,1
Luxembourg	1 801	32,46	5,1
Roumanie	162	4,2	6,9
Royaume-Uni	1 202	19,2	7,9
Suède	Aucun	35,99	8,1

1. Coût horaire par salarié en équivalent temps plein (hors apprentis) dans les entreprises de l'industrie et des services marchands de 10 salariés ou plus.

Source : Eurostat et Insee.

- Faites une phrase pour exprimer la signification des données de la France.
- Recopiez et complétez la phrase suivante à l'aide des données du tableau :
En Suède, la main-d'œuvre coûtait en moyenne € de l'heure contre 20,25 € en
Pour autant, sur 100 actifs suédois, étaient au chômage en 2012, alors qu'ils étaient % en Espagne.
- Peut-on dire que plus le coût de la main-d'œuvre augmente, plus le chômage est faible ? (Justifiez votre réponse.)

Source : Manuel Hachette, Seconde SES, Edition 2014.

DOCUMENT 2 : La baisse des salaires est-elle la solution ?

Même si elle se produisait, la baisse des salaires ne permettrait pas de résorber le chômage. En effet, une baisse des salaires n'a pas qu'un effet stimulant sur la demande de travail [des entreprises] ; elle exerce aussi un effet négatif sur la demande globale. Par conséquent, si les entreprises réagissaient à un recul de la demande et de la production par une baisse généralisée des salaires, il s'en suivrait un ralentissement sensible des dépenses de consommation. Cela contraindrait les entreprises du secteur des biens de consommation à réduire



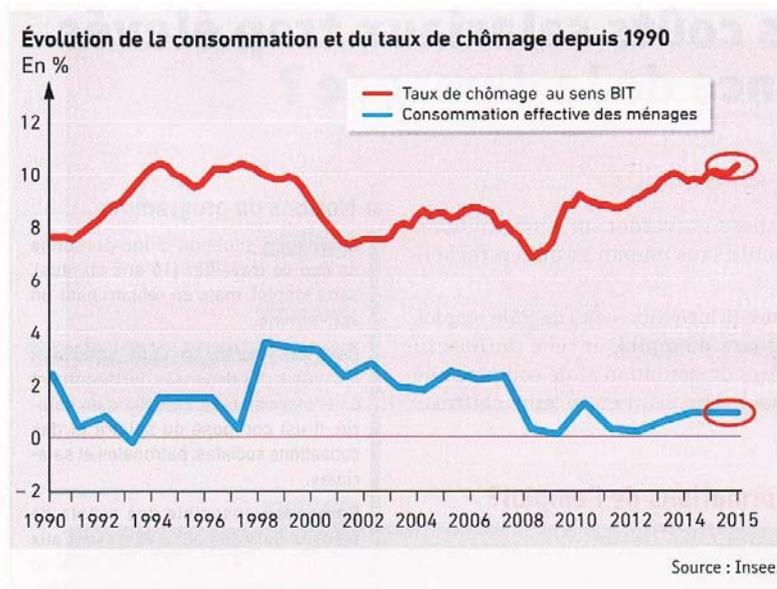
plus encore leur production et leur demande de travail, aggravant ainsi la récession et le chômage. Dans les années 1980, où le thème de la modération salariale était particulièrement en vogue, de nombreuses études ont établi [...] qu'une baisse généralisée des salaires entraînait d'abord un recul de l'emploi et une aggravation du chômage, et qu'il fallait attendre longtemps, le plus souvent plusieurs années, pour que les effets positifs sur l'emploi commencent à se manifester.

Jacques Généreux, *Introduction à l'économie*, Éditions du Seuil, 2001.

- 1 Faites un schéma pour illustrer le mécanisme mis en évidence dans le passage souligné.
- 2 Pourquoi la baisse des salaires entraîne « d'abord un recul de l'emploi et une aggravation du chômage » ?
- 3 Pourquoi est-il dit dans le dessin que « le marché de l'automobile n'est pas prêt d'être relancé » ?

Source : Manuel Hachette, Seconde SES, Edition 2014.

DOCUMENT 3 : Le lien entre chômage et consommation



Le saviez-vous ?

Dans les années 1930, l'économiste britannique John Maynard Keynes (1883-1946) a proposé une nouvelle interprétation du chômage : il ne serait pas dû à des salaires trop élevés, mais à une insuffisance de la demande lorsque les salaires sont trop bas.

QUESTIONS

1. Lire. Que signifient les données entourées ?
2. Déduire. Quels sont les liens entre évolution de la consommation et évolution du chômage ?
3. Analyser. Trouvez sur le graphique deux périodes illustrant ces liens.

Source : Manuel Bordas, Seconde SES, Edition 2016.

Vous avez la possibilité de recourir à votre expérience et de faire référence à toute ressource pédagogique ou didactique de votre connaissance.

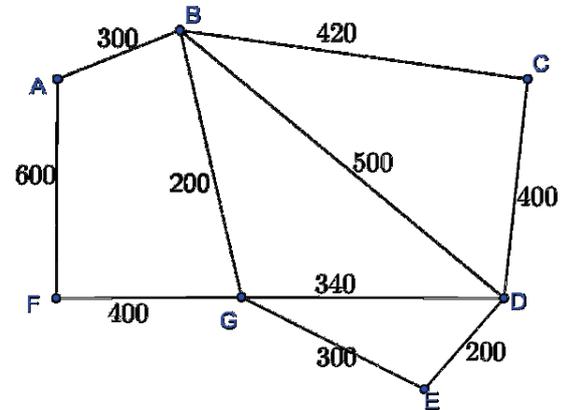
Ce sujet doit être rendu au jury dès la fin de l'épreuve, mais le candidat a toute liberté d'utilisation (annotations, passages surlignés, etc.)

5.5. Exemples de sujets de mathématiques

1° Exemple :

Source : d'après sujet de bac Antilles - Guyane septembre 2015.

À l'occasion d'une course d'orientation à travers la forêt de Brocéliande, des collégiens doivent rejoindre 7 lieux différents notés A, B, C, D, E, F et G afin de récupérer une balise. Ces lieux sont reliés entre eux par des chemins. Le graphe ci-contre schématise le plan dont dispose les collégiens : les arêtes représentent les chemins et les distances sont indiquées en mètres.



Partie A

Le professeur de mathématiques propose aux groupes de collégiens participant à la course d'orientation de récupérer des balises selon l'algorithme suivant :

Ligne 1	Marquer sur le plan tous les lieux comme « balise non récupérée »
Ligne 2	Choisir un lieu de départ
Ligne 3	Récupérer la balise et le marquer le lieu comme « balise récupérée »
Ligne 4	Se rendre au lieu le plus proche
Ligne 5	Tant que la balise du lieu où il arrive n'est pas déjà récupérée
Ligne 6	récupérer la balise et marquer le lieu comme « balise récupérée »
Ligne 7	se rendre au lieu le plus proche sans revenir en arrière
Ligne 8	Fin Tant que
Ligne 9	Afficher la liste des balises récupérées

1. Quelle propriété du graphe permet à la ligne 4 d'être toujours exécutable ?
2. En partant du lieu G, quelle sera la liste des balises récupérées ?
3. Existe-t-il un lieu de départ qui permette, en suivant cet algorithme, de récupérer toutes les balises ?
4. Un premier groupe de collégiens, qui n'est pas parvenu à comprendre l'algorithme, se voit proposer en remplacement : de choisir un lieu de départ et d'y revenir après avoir emprunté tous les chemins une et une seule fois. Cela sera-t-il possible ?
5. Un second groupe de collégiens, ayant rejoint tardivement le lieu de rendez-vous, pourra récupérer les balises s'il trouve le parcours le plus court. Quel est ce parcours ?

Partie B

1. Écrire la matrice M de transition de ce graphe (dans l'ordre A, B, C, D, E, F, G).
2. On donne la matrice M^4 :

$$M^4 = \begin{pmatrix} 10 & 5 & 9 & 11 & 4 & 1 & 16 \\ 5 & 30 & 12 & 23 & 18 & 16 & 16 \\ 9 & 12 & 12 & 14 & 9 & 4 & 18 \\ 11 & 23 & 14 & 28 & 14 & 11 & 23 \\ 4 & 18 & 9 & 14 & 12 & 9 & 12 \\ \mathbf{1} & 16 & 4 & 11 & 9 & 10 & 5 \\ 16 & 16 & 18 & 23 & 12 & 5 & 30 \end{pmatrix}$$

Interpréter le terme rouge écrit en gras dans le contexte de l'exercice.

2° Exemple :

Cet exercice est un QCM.

Pour chacune des six questions une seule des trois propositions est exacte.

Les réponses aux différentes questions seront obtenues par lecture graphique ; elles sont à justifier. On considère la fonction f définie sur $[-5 ; 4]$ par la courbe \mathcal{C}_f ci-dessous. De plus on a tracé la tangente t à cette courbe au point d'abscisse 0.

	<p>1. $f(0)$ est égal à :</p> <p>a. -3 b. 0 c. 2</p>	
	<p>2. Le nombre dérivé $f'(0)$ est égal à :</p> <p>a. -2 b. 2 c. 2,5</p>	
	<p>3. Le nombre de solutions de l'équation $f(x) = 2$ est :</p> <p>a. 0 b. 1 c. 2</p>	
	<p>4. La solution de l'équation $f'(x) = 0$ est environ égale à :</p> <p>a. -3 b. -1 c. -2,2</p>	
	<p>5. Pour tout réel de $[-5 ; 4]$, le nombre $f(x)$ est égal à :</p> <p>a. $(x+3)(x+\frac{2}{3})$</p> <p>b. $2e^{-0,5x} + 3x$</p> <p>c. $2e^{0,5x} + 3x$</p>	
<p>6. La courbe qui représente la dérivée de f peut être :</p>		
<p>a. la courbe \mathcal{C}_1</p>	<p>b. la courbe \mathcal{C}_2</p>	<p>c. la courbe \mathcal{C}_3</p>