

Session 2007

SCIENCES SOCIALES

Sujet commun : ENS Ulm, LSH, Cachan, ENSAE/INSEE

DURÉE: 6 HEURES

Aucun document n'est autorisé.

L'usage des calculatrices électroniques de poche à alimentation autonome, non imprimantes et sans document d'accompagnement, est autorisé, une seule à la fois étant admise sur la table ou le poste de travail du candidat, et aucun échange n'est autorisé entre les candidats.

Sujet

L'éducation est-elle efficace ?

Document 1 Dépense intérieure d'éducation par niveaux d'enseignement

Niveaux d'enseignement	1980	1990	2000	2004 (p)	2005 (p)
Premier degré	8,3	18,3	28,4	31,3	32,1
Second degré	12,8	30,7	47,9	51,7	52,5
Supérieur	4,2	11,2	17,7	20,1	20,6
Formation continue	2,9	7,0	10,1	10,5	10,8
Enseignement extra-scolaire	0,3	0,8	1,2	1,9	1,9
Ensemble	28,5	68,0	105,4	115,6	117,9

En milliards d'euros courants.

p : données provisoires.

Champ : France métropolitaine et DOM.

Source : Ministère de l'Education Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, DEPP (Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance).

Document 2 Réussite au diplôme par niveau d'enseignement

- 2a Taux de succès aux diplômes de l'enseignement secondaire, en %

Diplôme	Taux de succès en 1993	Taux de succès en 2003
CAP	67,3	74,2
BEP	64,9	73,5
Brevet	72,2	78,0
Baccalauréat	71,6	80,1

Source : Ministère de l'Éducation Nationale-DEPP, 2005, *Géographie de l'école*, 9, mai.
Champ : France métropolitaine et DOM.

- 2b Probabilité de réussite en licence d'une cohorte d'étudiants selon leur origine scolaire, en %

Filière de baccalauréat	Probabilité de réussite en licence en 1 an	Probabilité de réussite en licence en 2 ou 3 ans	Probabilité totale de réussite en licence
Bac général	71,5	11,4	82,9
Bac technologique	54,8	15,5	70,3
Bac professionnel	49,2	15,9	65,1
Ensemble des bacheliers	69,8	11,9	81,7
Ensemble des étudiants inscrits en licence	66,1	12,1	78,2

Note : La probabilité de réussite en licence est un indicateur longitudinal : une cohorte d'étudiants entrant pour la première fois en licence (3^{ème} année, actuelle L3) à la rentrée 2001 est suivie pendant trois années consécutives. La réussite est appréhendée par des calculs de probabilité d'obtention de la licence sur la cohorte en un an, deux ans et trois ans. Les réorientations, en termes de discipline ou d'établissement, sont prises en compte.

Source : Ministère de l'Éducation Nationale, 2006, *L'état de l'école*, 16.
Champ : France métropolitaine et DOM.

Document 3 Salaires relatifs, structure de l'emploi et taux de chômage selon le sexe et le niveau de diplôme en 1970 et 1993

	Salaires relatifs		Structure de l'emploi			Taux de chômage
	1970	1993	1970 (en %)	1993 (en %)	Evolution 70-93 (en %)	1993 (en %)
Hommes						
Sans diplôme ou CEP	1,37	1,26	23,4	12,1	- 48,2	16,2
BEPC, CAP, BEP	1,9	1,58	36,3	29,5	- 18,7	8,2
Baccalauréat	2,73	2,02	4,5	6,6	46,7	7,1
Bac +2	2,96	2,18	0,8	3,9	374,6	7,1
Supérieur à bac + 2	4,76	3,26	2	5,1	154,4	5
Femmes						
Sans diplôme ou CEP	1	1	8,8	6,6	-24,9	22,3
BEPC, CAP, BEP	1,29	1,24	18,9	20,7	9,7	13,1
Baccalauréat	1,7	1,48	3,2	7,2	123,2	11,8
Bac +2	1,84	1,66	1,3	5	283,1	7
Supérieur à bac + 2	2,73	2,15	0,8	3,3	331,9	7,2

Lecture :

Salaires relatifs : pour chaque année, la valeur indiquée donne le salaire moyen de la catégorie considérée rapporté au salaire moyen des femmes sans diplôme. Ainsi, en 1970, le salaire moyen des hommes sans diplômes était égal à 1,37 fois le salaire moyen des femmes sans diplôme.

Structure de l'emploi : entre 1970 et 1993 la part dans l'emploi total (hommes et femmes confondus) des hommes sans diplôme a diminué de 48,2%. Elle est passée de 23,4% en 1970 à 12,1% en 1993.

Champ : actifs occupés ayant exercé une activité salariale au cours de l'année précédant l'enquête.

Source : enquêtes Formation Qualification Profession, INSEE, 1970 et 1993.

Document 4 De l'université à l'emploi

Rapprocher durablement université et emploi

Il s'agit de passer du diplôme coupé à l'insertion professionnelle progressive et de créer davantage de passerelles entre le monde universitaire et le monde du travail. Idéalement, ces passerelles doivent pouvoir se construire dans les deux sens : de l'Université vers le monde du travail mais aussi du monde du travail vers l'Université.

La validation des acquis de l'expérience (V.A.E.) ou encore la formation tout au long de la vie doivent s'intégrer dans les stratégies d'offre des établissements d'enseignement supérieur. Ce n'est qu'ainsi que nous aboutirons à une véritable fluidité des parcours. Il convient de tout mettre en oeuvre pour que l'expérience professionnelle devienne un levier d'activation et de valorisation du diplôme et que chaque étudiant puisse bénéficier d'une insertion professionnelle progressive qu'il sorte en L [licence] ou en M [master].

Le développement de l'alternance comme modalité de formation est largement plébiscité, notamment par les étudiants. Qu'il s'agisse de formation sous statut d'apprenti doté d'un contrat de travail ou d'une modalité de formation alternant les périodes de formation en milieu professionnel et la formation universitaire, la réflexion doit s'approfondir sur les aspects pédagogiques et organisationnels ainsi que sur l'aide apportée aux étudiants dans la recherche de stages et de contrats d'apprentissage.

L'alternance peut également se dérouler à l'échelle d'une carrière professionnelle où on alterne de plus en plus différents types de postes et différentes périodes d'adaptation à l'emploi. L'université doit progressivement s'imposer comme un outil d'excellence de formation continue.

Repenser les procédures d'habilitations et d'évaluations des formations

Sur le fond, il semble très important d'impliquer les secteurs professionnels pour qu'ils donnent leur avis sur les formations à l'image de ce qui se fait déjà au sein de la commission du titre d'ingénieur et des commissions permanentes consultatives. Pour donner toute leur place aux représentants des milieux professionnels dans la construction et l'évolution des formations et des filières afin que la réalité du marché de l'emploi soit prise en compte, on peut les associer :

- à l'expertise des dossiers de création et de renouvellement des formations
- à l'élaboration de certains référentiels de formation
- au suivi des filières et des formations.

Source : De l'université à l'emploi, 2006, Rapport de la Commission nationale du débat Université-Emploi, dit « Rapport Hetzel », sous la direction de Patrick Hetzel, Recteur de l'Académie de Limoges, octobre, p. 43.

Document 5 Les cadres en 1997 selon le diplôme en 1992 et l'origine sociale

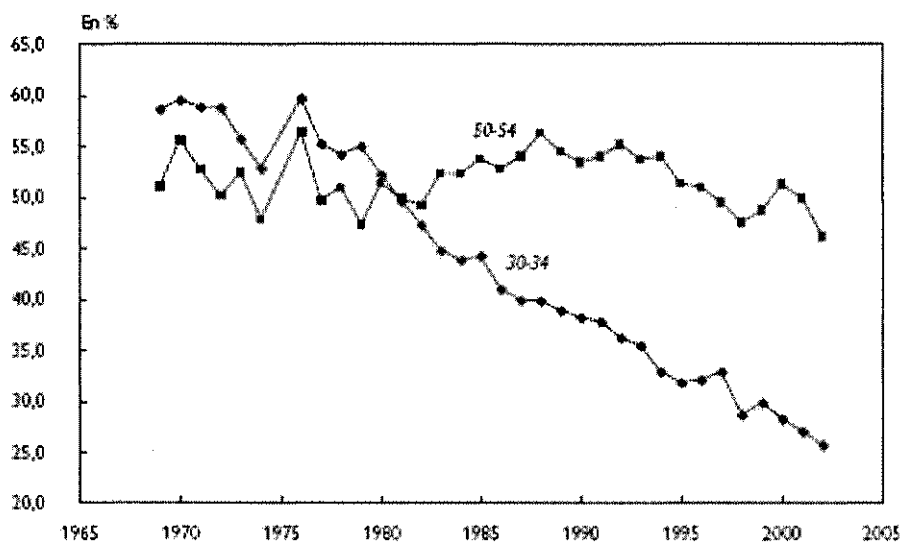
Niveau de sortie du système éducatif en 1992	Pourcentage de cadres en 1997	
	Père cadre	Père ouvrier
CAP	15	3
BEP	16	7
Non diplômé : bac professionnel ou technologique	22	14
Non diplômé : classes générales de lycée	25	15
Bac professionnel	25	16
Bac technologique	29	22
Bac général, bac +2 non diplômés	43	28
Bac +2	66	55
Bac +3 ou plus	92	89
Ensemble des sortants du système éducatif en 1992	59	23

Lecture : 15% des enfants de cadres sortis du système éducatif avec un CAP en 1992 sont cadres en 1997. 23% des enfants d'ouvriers sortis du système éducatif en 1992, tous niveaux confondus, sont cadres en 1997.

Cadres supérieurs et professions intermédiaires sont ici regroupés dans la catégorie « cadres ». Concernant de trop petits effectifs, les pourcentages en italiques sont fragiles.

Source : L. Ould Ferhat et T. Poullaouec, 2005, « Le diplôme arme des faibles ? », in J.P. Terrail (dir.), *L'école en France. Crise, pratiques, perspectives*, La Dispute, Paris. Données de l'enquête Génération 92, Céreq, 1997.

Document 6 Probabilités d'accès à la catégorie cadres et professions intermédiaires pour les titulaires d'un baccalauréat dans deux classes d'âge (1969-2002)



Source : Louis Chauvel, 2006, « Les nouvelles générations devant la panne prolongée de l'ascenseur social », *Revue de l'OFCE*, n° 96, janvier, p. 45.

Données des Enquêtes Emploi 1969-2002, INSEE ; archives LASMAS-Quételet.

Lecture : En 2002, la probabilité d'accéder à un emploi de cadre ou à une profession intermédiaire pour un titulaire du baccalauréat était de 46% pour les personnes âgées de 50 à 54 ans, mais seulement de 25% pour celles âgées de 30 à 34 ans. Ces probabilités étaient respectivement de 59 et 51% en 1969.

Document 7 Les résultats aux évaluations de CE2 en mathématiques et en français en fonction du nombre d'enfants inscrits en CE1 dans l'école et de la taille moyenne des classes de CE1

Nombre d'enfants inscrits en CE1 dans l'école	Taille moyenne des classes de CE1	Score moyen aux évaluations en mathématiques en CE2	Score moyen aux évaluations en français en CE2
1-14	11,11	68,75	67,40
15-24	21,14	66,28	66,49
25-34	26,14	64,71	64,66
35-44	20,63	65,86	66,09
45-54	24,42	63,78	64,77
55-64	26,19	63,66	65,71
65-74	23,24	65,56	67,49
75-84	25,76	65,09	65,54
85 et plus	25,05	66,27	66,76
Total	23,78	65,02	65,69

Source : Thomas Piketty et Mathieu Valdenaire, 2006, « L'impact de la taille des classes sur la réussite scolaire dans les écoles, collèges et lycées français. Estimations à partir du panel primaire 1997 et du panel secondaire 1995 », *Dossier enseignement scolaire*, Ministère de l'Education Nationale, 173, mars.

Document 8 Bilan des ZEP face aux inégalités scolaires

« En vingt ans, les ZEP ont partiellement atténué les inégalités scolaires »

(...) Créées dans l'élan de la victoire socialiste de 1981 pour réduire les inégalités sociales, les zones d'éducation prioritaire (ZEP) fêtent leurs vingt années d'existence. Mais, malgré le symbole de l'anniversaire, célébré mardi 5 et mercredi 6 mars à Paris lors d'un colloque international sur la discrimination positive, les ZEP restent dans une situation paradoxale. Alors qu'elles scolarisent aujourd'hui 15 % des écoliers et 18 % des collégiens, elles ne font plus vraiment débat ; durablement installées dans le paysage éducatif, les ZEP ne sont pas parvenues, pour autant, à faire la preuve de leur efficacité.

Destinées à « donner plus à ceux qui ont moins », les ZEP devaient réduire les inégalités sociales. Le ton volontaire, Alain Savary, ministre de l'éducation sous le gouvernement de Pierre Mauroy, à l'origine de leur création, plaidait, dans la première circulaire évoquant les « zones prioritaires », pour le « renforcement sélectif de l'action éducative ». Pour la première fois dans l'éducation nationale, une stratégie inégalitaire était mise en oeuvre dans un but d'équité - une politique résumée par l'expression de « discrimination positive ». L'augmentation des moyens devait être subordonnée au « rendement escompté » en matière de « démocratisation » du système scolaire.

Ce « rendement escompté », deux études récentes, publiées par le ministère de l'éducation dans la revue *Education et formations*, viennent le mesurer, démontrant la complexité de l'évaluation en matière scolaire. La première étude dresse un portrait plutôt pessimiste des ZEP à partir d'un constat et d'une hypothèse. Le constat est connu depuis longtemps : lors des évaluations conduites auprès de l'ensemble des sixièmes, les élèves de ZEP obtiennent de moins bons résultats que leurs camarades scolarisés dans d'autres types d'établissements. En français, pour l'année 1999, le taux de réussite des élèves de ZEP est de 57,3 %, contre 68 % pour les autres collèves. En mathématiques, ce taux est de 51,8 % en ZEP, contre 65 % hors ZEP.

Pour analyser ces écarts, les experts de la direction de la programmation et du développement (DPD) ont comparé les résultats des élèves selon le type de leur établissement. D'où il ressort une hypothèse, souvent avancée dans les salles des profs mais rarement reprise par le ministère lui-même : en s'adaptant au niveau des élèves, les enseignants de ZEP pourraient contribuer à accroître les écarts avec les élèves issus d'autres établissements. Entre autres facteurs, « une trop grande simplification des situations proposées aux élèves » pourrait conduire « à renforcer encore les écarts », note la DPD à propos des mathématiques. En français, la DPD émet l'hypothèse que les difficultés rencontrées par les élèves les plus forts pourraient notamment découler d'une « baisse des exigences des enseignants de ZEP ».

La seconde étude porte un regard plus optimiste. La DPD suit très précisément le parcours scolaire de deux cohortes d'élèves entrés en sixième en 1989 et 1995. Chaque année, elle fait le point sur leur devenir. Sans surprise, il apparaît que les élèves de ZEP s'en sortent globalement moins bien que les autres. La DPD a voulu savoir ce qui déterminait les résultats des premiers. Parmi les facteurs de réussite, figurent le milieu social et le parcours à l'école élémentaire, mais aussi le fait d'avoir suivi l'ensemble de sa scolarité dans le collège en question. Cet élément se révèle décisif. Car les jeunes qui ont effectué l'intégralité de leur parcours au sein d'un collège ZEP réussissent aussi bien que des élèves jamais scolarisés en zone d'éducation prioritaire. (...)

Luc Bronner
Le Monde, 6 mars 2002

Document 9 L'éducation selon Durkheim

Pour bien comprendre le rôle important que le milieu scolaire peut et doit jouer dans l'éducation morale, il faut d'abord se représenter dans quelles conditions se trouve l'enfant au moment où il arrive à l'école. Jusque-là, il n'a connu que deux sortes de groupes. Il y a d'abord la famille où le sentiment de solidarité résulte des rapports de consanguinité, des affinités morales qui en sont les conséquences, renforcées encore par un contact intime et constant de toutes les consciences associées, par une pénétration mutuelle de leur existence. Puis, il y a les petits groupes d'amis, de camarades, qui ont pu se former en dehors de la famille par libre sélection. Or, la société politique ne présente ni l'un ni l'autre de ces caractères. Les liens qui unissent les uns aux autres les citoyens d'un même pays ne tiennent ni à la parenté ni à des inclinations personnelles. Il y a donc une grande distance, entre l'état moral où se trouve l'enfant au sortir de la famille et celui où il faut le faire parvenir. Le chemin ne peut être parcouru d'un coup. Des intermédiaires sont nécessaires. Le milieu scolaire est le meilleur que l'on puisse désirer. C'est une association plus étendue que la famille et que les petites sociétés d'amis [...]. Mais, d'un autre côté, elle est assez limitée pour que des relations personnelles puissent s'y nouer [...]. L'habitude de la vie commune dans la classe, l'attachement à cette classe, et même à l'école dont la classe n'est qu'une partie, constituent donc une préparation toute naturelle aux sentiments plus élevés que nous voulons provoquer chez l'enfant. Il y a là un précieux instrument dont on se sert trop peu et qui peut rendre les plus grands services.

[...] Mais, surtout, s'il est un pays où le rôle de l'école soit particulièrement important et nécessaire, c'est le nôtre. [...] Il se trouve, en effet, que, l'école mise de côté, il n'existe plus chez nous de société intermédiaire entre la famille et l'État, j'entends de société qui vive d'une vie qui ne soit pas artificielle et de pure apparence. Tous les groupes de ce genre qui, autrefois, s'étagaient entre la société domestique et la société politique, et à la vie desquels chacun participait obligatoirement, provinces, communes, corporations, ou ont été totalement abolis, ou, tout au moins, ne subsistent plus que très effacés. La province et la corporation ne sont plus que des souvenirs ; la vie communale s'est appauvrie et ne tient plus dans nos esprits qu'une place très secondaire. [...] Or, cet état de choses constitue une crise d'une exceptionnelle gravité. En effet, pour que la moralité soit assurée à sa source même, il faut que le citoyen ait le goût de la vie collective : car c'est seulement à cette condition qu'il pourra s'attacher, comme il convient, à ces fins collectives qui sont les fins morales par excellence. [...].

[...] C'est ici précisément que le rôle de l'école peut être considérable ; car elle est le moyen, peut-être le seul, par lequel nous pouvons sortir de ce cercle. L'école, en effet, est un groupe réel, existant, dont l'enfant fait naturellement et nécessairement partie, et c'est un groupe autre que la famille. Il n'est pas fait avant tout, comme celle-ci, pour l'épanchement des cœurs et les effusions sentimentales. Mais toutes les formes de l'activité intellectuelle s'y déploient sous une forme embryonnaire. Par conséquent, par l'école, nous avons le moyen d'entraîner l'enfant dans une vie collective différente de la vie domestique ; nous pouvons lui donner des habitudes qui, une fois contractées, survivront à la période scolaire et réclameront la satisfaction qui leur est due. Il y a donc là un instant décisif, unique, irremplaçable, où nous pouvons saisir l'enfant, alors que les lacunes de notre organisation sociale n'ont pas encore pu altérer profondément sa nature et éveiller chez lui des sentiments qui le rendent partiellement réfractaire à la vie commune. C'est un terrain vierge, sur lequel nous pouvons semer des germes qui, une fois qu'ils y auront pris racine, tendront à se développer d'eux-mêmes.

E. Durkheim, *L'éducation morale*, 1903 (cours dispensé à la Sorbonne en 1902-1903), quinzième leçon « Influence du milieu scolaire ».

Fin de l'épreuve