

COMPOSITION DE SCIENCES SOCIALES

EPREUVE COMMUNE : ECRIT

Pauline AMARD, Quentin BELOT, Thibault BRIERA, Marion CHERON, Hadrien CLAUSSE, Marion DIEUDONNE, Elie DOUGE, Clémence DOUTEAU, Valentine ERNEHEINTZ, Gabrielle ESCAICH, Aurore GARY, Théo GUIDAT, Sylvain LAURENS, Stéphane LAVOPIERRE, Françoise RAULT Théodore REGNIER, Victoire SESSEGO, Margot VASQUES.

Durée : 6 heures

Sujet : Investir dans l'éducation est-il rentable ?

Commentaires généraux

Le jury tient à féliciter l'ensemble des candidat·es et leurs enseignant·es pour l'imposant travail de préparation conduit en amont de l'épreuve de sciences sociales. Les candidat·es ont pour la plupart rendu des copies bien construites, reposant sur un nombre impressionnant de références en sociologie et en économie. La méthode de la dissertation était pour une majeure partie des candidat·es bien maîtrisée.

On ne répètera jamais assez à quel point ce concours - reposant sur une sur-sélection des bonnes copies – peut conduire à des notes finales qui peuvent sembler rudes aux candidat·es alors même que certains critères formels avaient été respectés par ces derniers. Comme l'an passé, les copies les plus pénalisées l'ont été en raison d'une imprécision dans la définition de certains concepts ou par un manque d'articulation entre les modes de raisonnement sociologique et économique

(certaines copies puisant trop exclusivement dans l'une des deux disciplines réunies pour l'épreuve).

L'an passé le jury s'inquiétait d'une moyenne en légère baisse et « d'une diminution du niveau général moyen ». Cette baisse de la moyenne générale manifestement a été enrayée. L'épreuve de sciences sociales a concerné cette année 1089 candidat-es. La moyenne finale de l'épreuve est en légère hausse et s'établit à 9,96 (contre 9,71 l'an passé) avec un écart-type de 3,19 (contre 3,6 l'an passé). 172 copies (soit 15,7% des copies) ont obtenu 14 ou plus (contre 15,5% l'an passé). 36 copies seulement ont obtenu plus de 16.

Le sujet comportait cette année huit documents. Ce rapport en propose une lecture et une analyse reposant sur l'évaluation croisée des copies par les membres du jury et sur les différentes réunions d'élaboration des sujets et d'harmonisation des critères de correction.

Le jury tient à signaler que l'analyse du sujet développée dans ce rapport ne constitue pour autant en rien un corrigé-type. Sont surtout ici regroupés les attendus en termes de problématisation au regard du programme BL. Les éléments de lecture attendus par les correcteurs pour chaque document du dossier sont également explicités. Il existait néanmoins plusieurs façons de traiter le sujet et d'exploiter le dossier documentaire.

Analyse du sujet, notions et développements attendus

Le sujet appelait à mobiliser plusieurs éléments explicites du programme BL. En sociologie, il abordait la question des « instances et processus de socialisation (famille, école travail) », les « rapports sociaux (genre, âge, génération, origine) et « la mobilité sociale ». En économie, le sujet abordait la question de « l'offre de travail : arbitrage entre consommation et loisir », la notion de « capital humain ». Il faisait écho à la question des « choix intertemporels du consommateur et du producteur (consommation, épargne, investissement) » et de façon secondaire aux « défaillances de marché (asymétrie d'information) ». Il faisait aussi écho à plusieurs objets communs aux sciences sociales : « Rationalité, anticipations, croyances », « le marché du travail : construction et fonctionnement », « politiques d'emploi et de lutte contre le chômage » et enfin « différences, inégalités, discriminations, ségrégations ».

Sans qu'il soit nécessaire que la copie traite tous ces aspects, les bonnes copies sont celles qui sont parvenues à articuler de façon pertinente plusieurs de ces éléments du programme.

Définition des termes du sujet :

La notion d'**investissement** devait être définie dès l'introduction. Au sens strict, la notion d'investissement fait d'abord appel à une dimension économique. Elle peut à la fois être abordée sous l'angle d'une grandeur macroéconomique (investissement public par exemple) ou bien sous l'angle d'une décision microéconomique (investissement d'un individu). La notion implique d'emblée une notion de calcul et de pari sur le futur. Investir c'est se priver dans le présent en espérant pouvoir accroître son bien-être futur. Sur le plan individuel, investir implique un comportement microéconomique rationnel, cela suppose une analyse coût-bénéfice-risque. Les coûts sont en général certains (pas toujours), mais les bénéfices et les risques sont anticipés, espérés et non parfaitement connus. Investir, c'est donc formuler des anticipations sur les événements futurs, des anticipations qui se basent sur une certaine quantité d'information disponible.

Investir **dans l'éducation** : le sujet invitait dès l'introduction à associer ce second terme en réfléchissant en quoi il modifiait ou infléchissait le caractère comptable du premier. En reprenant les éléments précédents, il était pertinent de préciser qu'investir dans l'éducation revient par exemple pour un individu à faire le choix de poursuivre ou non une année d'étude supplémentaire. L'individu entend-il « constituer » un capital scolaire ? La question de la possibilité d'un calcul rationnel en la matière se pose d'emblée : à la fois au niveau macroéconomique (si l'Etat investit, comment doit-il investir et quels sont les gains espérés au niveau macro ?) mais aussi microéconomique (est-ce que l'on peut parler véritablement de choix rationnel lorsqu'il est question de poursuite d'études ?). Sur le plan individuel, on peut considérer que l'investissement éducatif a un coût : un coût direct, celui du financement des études, qui devient substantiel dans le cas des études supérieures privées, et un coût indirect, le coût d'opportunité. On peut considérer qu'en France ce choix s'opère au niveau individuel une fois que l'école n'est plus obligatoire, même s'il s'appliquerait à des situations de décrochage scolaire avant 16 ans. En réalité les choix scolaires sont aussi déterminés précocement par les parents. A l'âge adulte, ce choix d'investir représenterait ce dont on se prive en accomplissant une année d'étude supplémentaire, c'est-à-dire le salaire qui aurait été perçu si l'individu avait plutôt choisi de rentrer sur le marché du travail. Sous cet angle, on peut envisager l'investissement éducatif comme une décision privée mais bien sûr la question du financement

public des filières d'enseignement détermine en grande partie les coûts réels acquittés par les individus pour cet investissement. Plus fondamentalement, au-delà de ces supposées stratégies l'investissement dans les études, peut-il être comptabilisé de façon certaine et peut-on parler de rentabilité lorsqu'il est question de formation et d'apprentissage ?

Il restait alors à définir la notion de **rentabilité**, dernier terme mobilisé par le sujet. A quelle échelle temporelle se pose cette question de rentabilité et surtout pour qui cet investissement est-il ou non rentable : l'Etat, les ménages, les entreprises, etc. ? La rentabilité se limite-t-elle à obtenir un salaire plus élevé ou se pose-t-elle plus largement en termes de mobilité sociale ? Plus fondamentalement, est ce que l'on peut appliquer une échelle stricte d'évaluation en termes de rentabilité quand il est question d'apprentissage et d'acquisition d'un capital culturel certifié ? Le terme de "rentabilité" appelait à distinguer plusieurs dimensions : une dimension objective (en termes de rémunérations anticipées, de perspectives et d'évolution de carrière, d'épanouissement professionnel, de capacités à changer de poste et/ou de trajectoire professionnelle, etc.) mais aussi subjective (soulevant la question de l'ajustement complexe entre les aspirations personnelles, le niveau scolaire et l'état du marché du travail).

Problématisation :

En mettant en tension, d'une part des notions plutôt usitées en économie comme *rentabilité* ou *investissement* et, d'autre part, le terme d'éducation – un domaine pour lequel le gain économique strict ne peut recouvrir qu'une partie des effets sociaux de l'investissement – le sujet invitait à interroger les multiples apports de l'éducation, d'un capital culturel certifié pour un individu et à l'échelle d'une société. En mobilisant la notion d'investissement, le sujet invite aussi à poser la question de la "rationalité" qui, dans sa dimension plurielle, sous-tend naturellement la notion d'investissement (est-ce que les investissements scolaires peuvent faire appel à une stricte rationalité comptable ?).

De façon évidente, le sujet invitait aussi à distinguer les niveaux d'échelle retenus et que la question laissait volontairement ouverte : parle-t-on de la même façon de l'investissement dans l'éducation au niveau étatique qu'au niveau individuel ? Beaucoup de bonnes copies ont alors fait le choix de distinguer au moins deux niveaux d'analyse : le niveau de l'Etat et le niveau des stratégies des ménages. En combinant les axes de discussion suggérés par les documents, les candidat-es disposaient alors de plusieurs entrées possibles pour l'analyse : le caractère relativement protecteur et rémunérateur des diplômes dans différents pays de l'OCDE, l'effet

signal du diplôme sur le marché du travail mais aussi les différences de genre ou bien les ajustements complexes des individus à l'offre scolaire en fonction de leurs origines sociales. De ce fait, il était opportun de poser la question de la rentabilité de l'investissement public d'une part, et de la rentabilité de l'investissement des ménages ou de l'investissement individuel dans la poursuite d'études supérieures d'autre part en multipliant les angles d'entrées et en évitant une approche monolithique de l'éducation (quelle formation ? pour quel élève ? dans quel pays ?)...

A partir de là, plusieurs plans étaient possibles. Pour certaines copies, le choix a été fait d'entrer d'abord par la question de l'investissement public pour ensuite développer la question de la façon dont la rationalité des ménages se projetait dans une certaine structure de choix éducatifs actualisée et modelée par les politiques publiques. D'autres ont préféré poser d'abord la question des "choix" individuels" ou des choix des ménages à partir de rationalités contraintes avant de complexifier cette notion de choix en y faisant entrer la question des valeurs familiales, le genre, la question de la mobilité sociale avant d'envisager dans une troisième partie comment la puissance publique pouvait ou pas peser sur ce tableau d'ensemble par un investissement spécifique.

Pièges à éviter :

- Les copies qui n'ont à aucun moment pris en compte la question de l'investissement public ont généralement laissé de côté une part non négligeable des documents proposés.
- A l'inverse, faire de l'Etat l'acteur principal de l'investissement éducatif tout au long de la copie empêchait d'introduire les choix des ménages face à la structure de l'offre scolaire et universitaire.
- Enfin, les copies qui ont choisi de ne pas travailler du tout la question de la rationalité (comme si elle n'était pas du tout orientée par les valeurs familiales - document 7) ou la question de l'investissement (en se limitant à une définition utilitariste de ce terme) ont en général souffert de plans déséquilibrés. L'argumentation fonctionnait bien pour le premier tiers (quand il s'agissait de rappeler par exemple les théories du capital humain) puis peinait à enrichir la discussion (et à insérer le document 8 par exemple dans le propos).
- Beaucoup de copies ayant choisi de séparer (artificiellement) l'analyse des coûts de l'éducation dans une première partie et des gains dans une seconde partie tombent dans un effet catalogue (via une simple énumération des coûts et des gains, non

problématisée, qui ne fait pas avancer le raisonnement). Il était plus porteur de centrer l'analyse sur la manière dont les individus / l'Etat arbitrent entre ces gains et ces coûts, et dont ils fondent leurs croyances sur la rentabilité du diplôme.

Développements attendus

Les documents proposés ouvraient des angles de discussion qui semblaient évidents mis en regard avec le programme. Tous les points ci-dessous n'étaient pas obligatoires mais leur absence cumulée pénalisait la copie :

- La question du lien statistiquement établi entre niveaux de diplômes et revenus
- La question des différences en termes de genre (document issu du rapport OCDE)
- La question de la mobilité sociale / des choix familiaux (document portant sur l'évitement de la carte scolaire)
- La question des affinités et des rapports socialement situés à l'école et des choix d'orientation (document 8)
- La question de la perception socialement différenciée des rendements de l'investissement éducatif (selon les caractéristiques sociales, l'aversion au risque ou la préférence pour le présent par exemple) (documents 4,5 et 6)

Le jury a constaté la récurrence de certaines expressions et formules maladroites ou une confusion sur certains termes centraux. Plusieurs copies notamment ont pâti d'une confusion entre "**rentabilité** des choix" et la "**rationalité** des choix". Beaucoup de copies évoquent des choix "plus rationnels que d'autres" en désignant en réalité la seule rentabilité financière. D'autres maladresses ou imprécisions fréquentes ont été relevées autour de notions économiques qui figurent pourtant dans le programme :

- Le mot "argent" a été fréquemment utilisé comme synonyme de revenu, de salaire, d'investissement, de bénéfice etc. Une copie évoque un "coût mal investi". Le mot "surplus" est parfois mobilisé à la place de "rendement". Beaucoup d'imprécisions ont été ainsi relevées
- Les termes de "manque à gagner" ou de "perte sèche" ont parfois été utilisés comme synonyme de "coût d'opportunité".
- Certaines copies se référant au marché du travail parlent d'"offre et de demande d'emploi" et non de travail (s'ensuivent généralement des erreurs de raisonnement économique).

Beaucoup de copies ont aussi souffert de développements sans recul et peu étayés par des travaux relevant des sciences sociales sur « l'école républicaine », « l'école méritocratique » et ce sans que des données chiffrées soient avancées. On relevait ainsi des phrases comme “l'Ecole de la république a pour vocation de permettre à un maximum de personnes d'actualiser leur talent” ou l'éducation aurait pour principal avantage de “former l'esprit des citoyens de demain”. Dans le même esprit, certaines copies étaient articulées en trois parties : une première sur les décisions microéconomiques, une deuxième sur les investissements macroéconomiques de l'Etat et une troisième partie adoptant subitement un style prescriptif proposant une réforme de « l'école républicaine ». Ce type de copies s'éloignait du modèle de la dissertation en sciences sociales (délaissant les documents proposés et ne citant plus aucun auteur) pour privilégier une approche relevant de la philosophie politique ou de la réforme des politiques publiques.

Enfin, le jury a relevé de vraies faiblesses sur les analyses en termes de genre. Entre autres expressions trouvées dans les copies, on notera “la genrification”, “l'inégalité sexuelle”, “la femme” (d'ailleurs souvent associée “aux hommes”). Cela était d'autant plus dommageable que le recueil de documents invitait à traiter cette dimension avec précision et sous plusieurs aspects.

Commentaires des documents du corpus

Document 1 – Coûts par élève et par étudiant en France

Ce document produit en 2021 par le ministère de l'Education nationale (et issu de la série Repères et références statistiques) proposait une analyse historique de l'évolution des coûts éducatifs depuis 1980 et jusqu'en 2019 pour les principaux niveaux : préélémentaire, élémentaire, collège, lycées, STS, CPGE et universités. *A minima*, les candidat-es devaient y relever le fait que le coût moyen par élève ou étudiant tous niveaux confondus, avait presque doublé entre 1980 et 2019 en France métropolitaine. Ils devaient aussi relever le fait que le coût de l'investissement dans l'éducation varie nettement “verticalement” - selon le niveau d'études - et “horizontalement” - selon les voies pour un même niveau d'études.

Plus finement, on pouvait également relever que pour les trois branches de l'enseignement supérieur distinguées ici, le coût par étudiant a augmenté entre 1980 et 2005-2010 puis a baissé ensuite. Il était judicieux d'indiquer qui paye le coût que représente la scolarité de ces élèves et étudiants (au moins évoquer la catégorie un peu générale de l'Etat pour ce qui est de

l'enseignement public). Enfin, il était pertinent de faire le lien avec les caractéristiques sociales des élèves et étudiants de ces filières. Pour l'enseignement supérieur, les étudiants pour lesquels le coût de l'investissement dans l'éducation est le plus élevé pour l'Etat (quand il s'agit du secteur public) sont aussi ceux qui sont le plus souvent enfants de classes supérieures (CPGE). On ne constate pas les mêmes montants de dépenses publiques par élève selon les filières considérées.

Pour aller plus loin, les meilleures copies sont celles où l'on ne s'est pas limité à seulement lire les chiffres du tableau mais où ont été calculés des évolutions en pourcentage ou un coefficient multiplicateur. Il était également pertinent d'indiquer les limites du tableau : pour vraiment mesurer l'effort d'investissement de l'Etat dans l'éducation à partir des données sur les coûts, il faudrait disposer de chiffres sur le nombre d'élèves et étudiants par type de formation à chacune des dates indiquées.

Pour ce qui est des erreurs ou des pièges à éviter, il était risqué à partir de ce seul document de passer trop vite du coût "unitaire" par élève ou étudiant aux dépenses d'investissement globales de l'Etat dans l'éducation (qui dépendent par exemple du nombre d'élèves et étudiants par filières). Il ne fallait pas formuler une implication du type « si le coût est plus élevé pour l'Etat alors l'investissement est moins rentable ». D'une façon générale, les bonnes copies ont utilisé ce document pour évoquer la question de l'investissement public dans le secteur éducatif et donc plutôt mobilisé le tableau dans la partie de la copie qui traitait du raisonnement macroéconomique.

Document 2 – Répartition du financement des établissements publics et privés subventionnés en France selon l'origine en 2018 (en %)

Le second document était un extrait d'une note d'information rédigée par la Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance du ministère de l'Education Nationale en 2019. Il s'agissait d'un diagramme distinguant les sources de financement pour les établissements du premier degré, du second degré et du supérieur. *A minima*, il était attendu que ce document permette d'affirmer que les acteurs qui financent l'investissement dans l'éducation sont divers. Par exemple, il invitait à ne pas réduire ces acteurs à l'"Etat" au sens d'Etat central, puisque les collectivités territoriales ainsi que les autres administrations publiques, les entreprises et les ménages, participent largement à ce financement. Cependant, le document permettait de constater qu'à tous les niveaux d'enseignement, l'Etat (central) finance à plus de

50% les établissements publics. Il est responsable de $\frac{3}{4}$ du financement des établissements pour ce qui est de l'enseignement secondaire et supérieur.

Les candidat·es devaient souligner que c'est pour l'essentiel dans l'enseignement supérieur que la différence dans les acteurs qui financent les établissements d'éducation est nette entre secteur public et secteur privé. En effet, alors que 76,4% des financements des établissements d'enseignement supérieur publics viennent de l'Etat, il n'assure que 8% des financements des établissements d'enseignement supérieur privés ; ces derniers étant financés essentiellement par les autres administrations publiques, les entreprises et les familles. Il fallait également montrer les implications que peuvent avoir ces différences de financement entre public et privé et selon les niveaux d'enseignement sur les trajectoires scolaires *et in fine* professionnelles : si le coût de l'investissement dans l'éducation n'est pas ou pas entièrement assurée par l'Etat, ce coût doit être assuré par d'autres acteurs, y compris les ménages, pour qui cet investissement en capital humain est plus ou moins rentable selon leur dotation en capital économique.

Les meilleures copies sont celles où l'analyse du document allait plus loin en croisant ce document avec celui sur la carte scolaire (document 7). Il était également possible de mentionner l'existence d'autres types de financements de l'enseignement non mentionnés dans le document : les établissements privés non subventionnés.

A l'inverse quelques erreurs fréquentes ont été relevées. Il ne fallait pas réduire la catégorie « Autres » au « privé » (elle contenait aussi des administrations publiques), sans préciser ce que l'on entend par « privé ». Ainsi une copie précisait "l'investissement du privé dans les établissements supérieurs publics n'étant par exemple que de 15,9%". Il s'agissait là d'une lecture abusive du document. D'autres candidat·es ont eu tendance à assigner des intentions simplistes à l'Etat à partir de la lecture du document. Par exemple, "l'Etat subventionne à plus de 50% le premier et le second degrés des établissements privés, toujours dans cette logique de garantir l'accès à l'école gratuite pour tous".

Le document 2 avait donc surtout pour objectif d'orienter les candidat·es vers une réflexion sur la question du financement des études. Si le sujet posait la question de la rentabilité dans l'investissement dans l'éducation, le document 2 invitait à se poser la question du « qui finance ? », notamment dans les développements les plus macroéconomiques de la copie.

Document 3 – Niveau d’emploi et diplôme en France

Le document 3 est issu de l’Enquête emploi 2016 de l’INSEE. Il s’agit d’un tableau présentant « les situations d’activités en 2016 selon le sexe et le diplôme ». *A minima*, il était attendu que les candidat-es relèvent que le diplôme protège du chômage (plus on a un diplôme élevé et moins on est au chômage) – et du halo du chômage (donc de certaines formes de précarité) mais aussi de l’inactivité : plus fort taux d’emploi. Il était aussi attendu que les différences des genres soient commentées et analysées.

Plus finement, le tableau montre que le diplôme protège du chômage notamment dans les années d’entrée sur le marché du travail (taux de chômage 5 fois inférieur dans les 4 premières années après la sortie mais seulement 3,5 fois inférieur 11 ans après la sortie). Il incite aussi les candidat-es à poser la question des « rendements décroissants » de l’éducation en termes d’emploi : la différence est moins grande entre CAP BEP et baccalauréat et aucun diplôme/brevet qu’avec un diplôme du supérieur en termes de chômage/taux d’emploi/taux d’activité. Enfin, le tableau montre des différences importantes en termes de genre : le taux d’emploi est similaire à la sortie des études mais plus après une dizaine d’années après. La différence de taux d’activité se creuse. Les meilleures copies ont su mettre en dialogue ce tableau avec le document 4a et ont finement articulé rapports de genre et analyse du niveau de diplôme. A l’inverse, certaines copies ont trop rapidement évoqué un taux de chômage plus faible des femmes sans le ramener à leur taux d’activité plus faible. Ont aussi été relevées des erreurs sur l’interprétation des taux d’emplois et des taux d’activité.

Documents 4a et 4b – Différences de salaires à niveau égal de diplôme

Les documents 4a et 4b étaient un seul et même tableau extrait de Insee Première (2010) mais présenté sur deux pages (une première partie du tableau, le document 4a portait sur les CAP BEP et la seconde partie du tableau portait sur les BTS et au-delà). Le tableau est intitulé « Les titulaires de diplômes de la production ont souvent un devenir plus favorable que ceux des services ». Il propose en cinq colonnes plusieurs informations pour les différents types de diplômés : la part des femmes parmi les actifs, le taux de chômage BIT, la part d’emplois à temps partiel, la part des cadres et professions intermédiaires et le salaire médian (en euros 2009). Il s’agit du premier tableau qui lie dans le corpus de documents la question du diplôme avec celle du salaire. *A minima*, ce tableau invitait les étudiants à constater l’augmentation générale du salaire médian en fonction du niveau de diplôme (plus on est diplômé et plus le

salaires médians est élevé). Mais il invitait aussi à constater l'existence de fortes variations à l'intérieur d'un même niveau de diplôme.

Pour le document 4a, il pouvait ainsi être constaté que faire un cursus professionnalisant dans l'enseignement secondaire au lieu d'arrêter les études après le brevet permettait d'espérer un salaire médian plus élevé en moyenne de 120€ par mois, soit une augmentation d'un peu plus de 10%. De même la poursuite d'études exposait à moins de chômage, moins de temps partiel et offrait plus de chances de passer dans les catégories intermédiaires ou cadre (perspective d'évolutions professionnelles).

Sur le seul document 4a, il était attendu des candidat-es qu'ils pointent les fortes disparités de salaire médian selon les secteurs (CAP commerce et CAP mécanique par exemple affichent un écart de 300€ de salaire médian pour un niveau de diplôme similaire). Ces éléments permettaient de faire le lien entre le type de formation et l'état du marché du travail dans les différents secteurs : la rentabilité d'un diplôme ne dépend pas seulement du diplôme en soi mais les débouchés jouent aussi un rôle déterminant. Il s'agissait aussi de faire le lien avec le taux de féminisation : les métiers fortement féminisés sont moins bien payés, avec plus de temps partiel (choisi ou subi), et plus exposés au chômage. Sur ce dernier point, il était pertinent de relever les écarts entre emplois étiquetés comme « féminins » ou « masculins » et souligner en lien avec le document 3 les fortes différences constatées en fonction de la variable de genre.

Pour le document 4b, le constat était similaire mais portait sur des niveaux de diplôme plus élevés. Une lecture fine du tableau permet de saisir d'importantes disparités à l'intérieur d'un même niveau de diplôme y compris au niveau BAC +3. Plus encore, dans certains sous-secteurs l'écart entre BAC + 3 et BAC + 5 n'est pas si évident à isoler, surtout si l'on considère qu'il s'agit de salaires médians.

D'une manière générale, le document 4b invitait à dépasser une appréhension monolithique de la notion d'éducation pour entrer dans le détail de ce à quoi les agents sociaux sont formés. Le document permettait d'introduire la question du lien entre l'éducation et le marché du travail (sans pour autant basculer dans le sujet de l'année précédente qui portait exclusivement sur la notion de marché de travail).

Le jury a constaté quelques erreurs fréquentes. Plusieurs candidat-es ont confondu salaire moyen et salaire médian. Certaines copies ont mobilisé les expressions « métiers féminins » et « masculins » sans les expliciter et sans dénaturer la division sexuée des emplois (en omettant par exemple d'évoquer le rôle de la socialisation genrée dans les choix d'orientation).

L'expression "emplois féminisés" était plus adéquate. Enfin, les documents 4a et 4b proposent un constat pour la France qui ne peut se traduire dans la copie par un constat valable dans tous les pays et de tous temps.

Document 5 – Coûts et bénéfices privés de l'obtention d'un diplôme de l'enseignement supérieur chez les individus de sexe masculin ou féminin (2018)

Le document 5 était un diagramme extrait du rapport « Regards sur l'éducation » publié par l'OCDE en 2021. Il s'agit d'une comparaison portant sur 33 pays et présentant les coûts et bénéfices privés de l'obtention d'un diplôme de l'enseignement supérieur. Une note de lecture accompagnait le tableau en précisant que dans les pays de l'OCDE, l'enseignement supérieur procure en moyenne par diplômé au fil de leur carrière un bénéfice total de 340 100 USD de plus chez les hommes qu'un diplôme du deuxième cycle du secondaire et de 266 800 USD chez les femmes (si on prend pour hypothèse un départ à la retraite de 64 ans). Dans le diagramme, les coûts correspondent aux coûts directs de l'investissement dans la poursuite des études et au manque à gagner durant les études tandis que les bénéfices correspondent à la rémunération, déduction faite de l'impôt sur le revenu et des cotisations sociales. Les montants sont exprimés en équivalents USD convertis sur la base des parités de pouvoir d'achat pour le PIB.

A minima, les candidat-es devaient prendre appui sur le document pour préciser que l'investissement dans l'enseignement supérieur ne présente pas la même rentabilité en termes de salaire futur selon les pays et que la rentabilité des études varie aussi en fonction du genre. Plus fondamentalement, le document pose la question des bénéfices "privés" de la poursuite d'études. Il ne s'agit plus seulement de la question d'un investissement par l'Etat mais bien du gain financier que les particuliers retirent de leur poursuite d'études. Il était attendu que les candidat-es soulignent que la poursuite d'études représente un coût (colonne de gauche) mais aussi un gain que l'on peut tenter de mesurer si on prend en compte le fait que l'individu suspend son insertion sur le marché du travail le temps de ses études mais obtient par la suite un salaire sensiblement meilleur. Le document invitait à nuancer les résultats déjà avancés pour la France et à garder en tête les disparités importantes suivant les pays. Selon les cas, la poursuite d'études présente un avantage plus ou moins important en termes de salaires. Certains candidat-es ont pris le temps d'isoler et de caractériser dans quels types de pays le bénéfice de la poursuite d'études était le plus net.

Le jury a relevé quelques erreurs fréquentes dans l'analyse de ce document. La plus commune est d'avoir confondu dépenses publiques et bénéfices privés. Le diagramme n'évoque pas l'investissement des pouvoirs publics mais les gains obtenus par l'obtention d'un meilleur salaire par des particuliers sur l'ensemble de leur carrière. Le tableau ne dit rien non plus des salaires moyens touchés par les individus dans chacun des pays et les données sont exprimées USD convertis sur la base des parités de pouvoir d'achat par PIB. Autrement dit, les montants nominaux doivent être manipulés avec précaution. Par ailleurs, beaucoup de copies ont mobilisé la théorie du salaire d'efficience pour établir un lien entre éducation, salaire et productivité, mais en inversant la relation causale. Les copies évoquent avec justesse l'idée qu'un salaire plus élevé accroît la productivité (salaire d'efficience), mais peinent à introduire le niveau de diplôme dans le raisonnement.

Le document invitait davantage à s'interroger sur le lien causal entre diplôme et productivité (le salaire sur le marché du travail étant déterminé dans la théorie néoclassique par la productivité marginale du travail).

Enfin, beaucoup de copies ont conclu hâtivement sur la base de ce document que l'éducation est toujours rentable pour tous, à tous les niveaux, et que la décision d'investir va de soi au vu des bénéfices. Mais ce document représente le bénéfice pour des décisions d'investissements *qui ont été déjà effectuées* par les individus. Cela permettait plutôt de conclure que le modèle du capital humain a bel et bien une portée explicative puisque les investissements réalisés sont effectivement ceux qui sont rentables. Mais cela ne permet pas d'imaginer que chaque individu a en tête ces tables de salaires et fait un choix rationnel sur la base de ces informations en poursuivant des études.

Document 6 - Théorie du signal : L'embauche comme investissement en contexte d'incertitude

Le document 6 était un extrait de l'article de Michael Spence « *Job Market Signaling* » publié dans le *Quarterly Journal of Economics* (1973). L'extrait visait à ouvrir la discussion sur les effets de la possession d'un diplôme mais aussi l'affichage d'autres propriétés sociales des travailleurs lors de leur entrée sur le marché du travail. *A minima*, les candidat-es devaient s'appuyer sur ce texte pour caractériser l'incertitude qui caractérise le marché du travail et la situation d'embauche. Il convenait de rappeler que, selon cette théorie, le niveau de diplôme est un signal manipulable qui permet au salarié de signaler sa productivité à l'employeur. L'employeur établit simplement une corrélation statistique entre niveau de diplôme élevé et

productivité élevée sur la base d'observations passées et se fonde sur cette évaluation pour fixer sa demande de travail. Si on suit cette théorie jusqu'au bout pour répondre à la question posée par le sujet, le document permet d'émettre l'hypothèse que pour réaliser son choix d'investissement, le travailleur arbitre entre le rendement attendu du diplôme (différentiel de salaire, actualisé sur le cycle de vie) et le coût de signalisation (coût des études pondéré par le risque d'échec). Les bonnes copies montrent que selon Spence, l'évaluation de la rentabilité du diplôme dépend d'une combinaison entre signaux envoyés à l'employeur (diplôme) et indices soi-disant « inaltérables » (genre, origine supposée). Le document 6 permettait ainsi d'amorcer un raisonnement sur la discrimination salariale (en présence de discriminations, le rendement privé de l'éducation pour les catégories sociales discriminées est fortement réduit puisque le différentiel de salaire espéré grâce aux études est plus faible) ou sur le "surinvestissement scolaire" nécessaire chez les catégories discriminées pour compenser un indice défavorable. Le document ouvrait aussi la voie à une réflexion sur l'éducation envisagée comme instrument de différenciation sociale et faisant l'objet de stratégies d'investissement (idée permettant d'articuler ce document avec le document 8).

Ce document permettait aux candidat-es de mobiliser certains éléments du programme en s'interrogeant sur la relation causale entre éducation et productivité et éventuellement d'amorcer une réflexion sur l'évaluation empirique des rendements privés de l'éducation (équation de Mincer...). Le modèle proposé pouvait également être critiqué en ce qu'il laisse de côté la question de la nature du système éducatif (qui varie en fonction des sociétés et qui est plus ou moins professionnalisant). Enfin, la théorie du signal repose sur l'hypothèse que la demande de travail et donc le salaire d'équilibre sont fondés sur l'évaluation de la productivité marginale du travail. Dès lors que les salaires sont encadrés par l'État (salaire minimum, encadrement du salaire par des conventions collectives...), cela peut transformer les décisions d'investissement scolaire individuelles en affectant le rendement privé de l'éducation.

Le jury a relevé certaines erreurs dans l'appréciation du document. Certaines copies opéraient un raccourci théorique selon lequel les employeurs fixent les salaires (dans un cadre de concurrence imparfaite). D'autres copies plaquaient les éléments du "capital humain" de Becker sur le fonctionnement de la théorie du signal (qui relève d'un contresens sur la nature de l'actif "éducation" dans chacune des approches).

Document 7 - Carte scolaire et stratégies familiales

Le document 7 était un extrait de l'article de Lorenzo Barrault-Stella intitulé « De fausses adresses pour contourner la carte scolaire. Arrangements avec le droit et fidélité à l'État », et publié dans la revue *Sociétés contemporaines* en 2017.

A minima, il était attendu que les candidat·es mobilisent ce document pour rappeler l'existence de stratégies familiales et donc des investissements des ménages dans les choix scolaires. Ces stratégies scolaires sont mises en place par les ménages les plus aisés. De façon plus précise, le document pose la question des rationalités propres aux acteurs face aux politiques scolaires (carte scolaire) mais invite surtout à déconstruire l'idée d'une rationalité "unique" car les parents dont il est question sont des parents qui restent attachés au public (ils contournent la carte scolaire mais ne mettent pas pour autant leurs enfants dans le privé). En montant en généralité à partir de cet exemple, les candidat·es étaient invités à rappeler que les stratégies scolaires sont nourries par des valeurs ou par un rapport social spécifique à l'école qui varie selon les groupes sociaux et les trajectoires sociales des individus. La notion de rentabilité, si on l'indexe à une notion de rationalité purement économique, fait l'impasse sur la réalité sociale des choix scolaires. Certains candidat·es ont mis en rapport ce document avec d'autres travaux portant sur les choix scolaires (Ugo Palheta et l'orientation en classe de quatrième ou même des travaux plus anciens).

Le jury a relevé certaines erreurs dans la lecture du document. Certains candidat·es ont fait comme si le document évoquait le cas de l'enseignement privé. En faisant l'impasse sur ce document, certains candidat·es n'ont pas du tout intégré à leur copie l'idée que les rationalités des choix scolaires se nourrissent des valeurs et ne sont pas qu'un placement optimal sur un marché pur et parfait. D'autres ont évoqué le document mais en en faisant un exemple de l'existence d'un rapport stratégique chez les ménages à l'éducation sans mentionner son caractère socialement situé

Document 8 – La gestion des aspirations scolaires

Le dernier document était un extrait du livre de Sophie Orange intitulé « L'autre enseignement supérieur. Les BTS et la gestion des aspirations scolaires ». *A minima*, les candidat·es étaient invités à utiliser le document pour rappeler que la rentabilité de l'investissement dans l'éducation n'est pas la même pour tous, étant donnée l'inégalité des chances scolaires. Il s'agissait également d'utiliser le document pour souligner que la rentabilité de l'investissement dans l'éducation, pour les individus comme pour l'Etat, dépend pour une part de l'ajustement

des aspirations scolaires des élèves avec leur formation. Or ces aspirations sont le produit des attentes intériorisées au fil du processus de socialisation. Plus précisément, le document invitait à retenir l'idée que la "réussite" scolaire et professionnelle des élèves et étudiants ne tient pas uniquement à l'investissement réalisé, en particulier par l'Etat, à l'échelle macroéconomique, mais aussi :

- 1) aux dispositions intériorisées par les élèves et *in fine* leurs attentes envers le système scolaire et leur ajustement vis-à-vis de celui-ci
- 2) aux pratiques des enseignants, à leurs attentes vis-à-vis des élèves, qui diffèrent selon la classe sociale des élèves.

Le texte a souvent été un support pour mobiliser les références classiques à Bourdieu et Boudon : une référence à Bourdieu qui permettait de mobiliser le terme d'habitus et de violence symbolique (intériorisation de la légitimité de la domination de l'ordre scolaire général sans que cela apparaisse comme une relation de domination sociale pour les étudiant·es) ; une référence à Boudon (1973, *L'inégalité des chances*) qui explique le maintien des inégalités scolaires d'abord par les décisions d'orientation des élèves et nuance le poids relatif de l'héritage culturel mis en avant par Bourdieu.

Une autre des façons possibles d'utiliser le document était de l'utiliser pour montrer l'hétérogénéité du terme "éducation" et le croiser avec le document 1 pour articuler les échelles macro et micro. Il était aussi possible de croiser ce document avec le document 4a/b en rapprochant les filières évoquées par Sophie Orange à leurs niveaux de rentabilité. Le document permettait aussi d'aborder le caractère genré de l'orientation vers les différentes spécialités de voie professionnelle (par exemple ici la spécialité secrétariat pour Sarah), et *in fine* des diplômes obtenus et de l'espace des possibles professionnels, étant donné les différences de rentabilité des diplômes. Dans ce cadre, il est possible de citer des références comme Marie Duru-Bellat (1990, *L'École des filles*). D'autres candidat·es ont cité les travaux classiques de Paul Willis (1977), de Bernstein (1971) versus Labov (1978). Beaucoup ont également cité Baudelot et Establet (1971) : en s'unifiant, l'école est devenue une machine à trier les élèves. Les enfants de classes supérieures sont plus souvent orientés vers les filières générales. Dans ce cadre, les filières professionnelles et technologiques constituent des filières de relégation, dans lesquelles on (les classes populaires essentiellement) s'oriente/on est orienté par défaut et qui mènent d'abord à des études courtes.

Le jury a relevé quelques erreurs d'appréciation : il ne fallait pas céder à une approche misérabiliste (cf Hoggart 1957, puis Grignon et Passeron 1989) ou insistant trop sur le

“handicap culturel” des enfants de classes populaires. De même le texte de S. Orange ne devait pas servir à naturaliser le décalage entre les attendus de l’enseignement général et l’habitus des élèves issus de classes populaires, encore moins à appuyer des conseils de politique éducative visant à “mieux prendre en compte les goûts et aspirations des élèves issus des classes supérieures” (lu dans une copie).

Enfin, beaucoup de copies ont considéré le suivi d’une scolarité en filière professionnelle ou technologique comme un “non investissement scolaire” ou un “désinvestissement”, négligeant de fait les gains à décrocher un bac pro/BEP ou technologique par rapport au fait de sortir du système éducatif sans diplôme (pourtant soulignés par le document 4a). Il s’agissait plutôt de rendre compte de la pluralité des types de parcours scolaires possibles et des formes de rationalité des classes populaires qui les conduisent à s’orienter vers ces filières (contre une approche trop misérabiliste des choix contraints).

Conseils méthodologiques et remarques sur les copies

La dissertation pour l’épreuve de sciences sociales suppose avant tout la mise en œuvre d’un raisonnement isolant avec précision les grands problèmes sociologiques et économiques posés par le sujet. Il ne s’agit pas d’une dissertation de science politique au sens où le plan attendu n’a pas à s’articuler suivant un rythme ternaire « Idéal / Problèmes actuels / solutions possibles ». La dimension prescriptive n’est pas pénalisée si elle affleure en conclusion mais elle ne peut pas structurer une problématisation ou une partie entière de la copie. Les bonnes copies parviennent à isoler rapidement la tension voulue par la proximité de certaines notions classiques en économie et en sociologie dans l’énoncé même du sujet. Cette année les notions de rentabilité et d’investissement voisinaient avec celle d’éducation, l’an passé la notion de travail avec celle d’acceptabilité. Bien souvent les sujets sont construits de façon à puiser dans différentes parties du programme et surtout de façon à mettre en dialogue des modes de raisonnement disciplinaires complémentaires.

Dès lors, il s’agit d’isoler l’énigme de sciences sociales à résoudre et de proposer un plan qui balaie les différents aspects du sujet traité en permettant de mobiliser des travaux classiques et récents en sociologie et en économie. Le dossier documentaire doit être lu attentivement par les candidat-es. Il éclaire la question posée dans le sujet en ce qu’il propose des axes de discussion. Cette année les documents donnés proposaient des pistes assez claires. Ils évoquaient le

financement public de l'éducation (qui finance l'investissement éducatif ?), les rentabilités différenciées de l'investissement (en fonction du genre, des pays considérés, du type de diplôme). Ils évoquaient aussi le caractère un peu monolithique du terme de rentabilité en proposant une approche plus qualitative des choix éducatifs (sous la forme d'ajustements entre des dispositions et un état de l'offre scolaire – comme dans le document 8). La question du marché du travail était aussi évoquée par la présence des salaires médians, des taux de chômage (document 4b) et l'évocation de la théorie du signal. Tous ces documents sont autant d'angles de lecture du sujet que les candidat-es doivent prendre en considération. Ils invitent à mobiliser des théories, des auteurs, des références de sciences sociales. Ils sont aussi l'occasion pour les candidat-es de témoigner de leur capacité d'analyse. Il faut savoir tirer le meilleur des documents donnés.

Il est inutile de présenter un à un les documents donnés dans l'introduction. Il est aussi très maladroit de discuter les documents un à un à la suite dans la copie. Les copies ne sont pas sanctionnées si elles oublient de mentionner un document du dossier. En revanche, les axes de lecture suggérés par les documents sont en général pertinents aux yeux du jury car ils sont censés aider les candidat-es à restreindre le champ des questionnements ouverts par la question générale.

Le jury rappelle que la problématisation doit précisément permettre d'éviter la récitation de pans entiers du programme ou de cours. Les références mobilisées doivent venir en appui de la problématisation énoncée en introduction. Si chaque ligne contient une nouvelle référence et si la copie cède au name-dropping, la problématisation perd en clarté.

Les autres conseils donnés dans les rapports des années précédentes restent d'actualité : il est préférable de définir convenablement les termes du sujet dès l'introduction, d'isoler la tension ou l'énigme de sciences sociales posée par le sujet avant d'égrainer des références. Les termes proposés ont-ils plusieurs définitions ? Comment en économie et en sociologie ces concepts sont-ils discutés ? Quels pans de questionnements les mots du sujet ouvrent-ils ? Une fois la problématique posée en introduction, les différentes parties du plan doivent contribuer à apporter un nouvel élément de réponse. Il faut éviter les répétitions et proposer une gradation dans le raisonnement. Le jury invite les candidat-es à clarifier au brouillon le lien entre la problématique telle qu'elle est énoncée en introduction et le contenu de chaque partie. Trop de copies perdent leur question principale en cours de route voire changent de problématique.

Enfin, il ne faut pas négliger la conclusion. Trop de copies négligent la solidité de leur troisième et dernière partie et ne contiennent pas de conclusion. Il faut gérer son temps et le propos doit être argumenté tout le long de la copie.

Le jury félicite néanmoins les candidat·es pour la qualité générale de leur orthographe, de la syntaxe et de leur graphie. Les copies restent dans l'ensemble très bien rédigées dans le contexte d'une épreuve sur table soumise à un temps limité.