

# Résultats de l'enquête 2015 menée par l'APSES sur les copies de baccalauréat

## Table des matières

I) Principaux résultats.....	2
II) Contexte et méthodologie de l'enquête.....	5
III) Epreuve composée.....	6
EC1.....	6
EC2.....	10
EC3.....	14
IV) Dissertation.....	27

# I) Principaux résultats

## Maîtrise des savoirs

En ce qui concerne la maîtrise des savoirs par les candidats, le bilan est relativement contrasté. Les élèves savent faire état de connaissances de cours, notamment lorsqu'elles sont centrales dans un chapitre. C'est le cas en EC1 pour les notions de solidarités organique/mécanique et les délocalisations (cf. tab.1 p.6 et tab.3 p.8). C'est le cas également en dissertation pour les notions relatives à la redistribution (cf. tab.36 p.30), mais aussi en EC3 pour les notions de croissance économique, de progrès technique, d'investissement, de facteurs de production et de productivité qui ont été présentes fréquemment dans les copies, même si le degré de maîtrise est inégal selon les candidats (cf. tab.23 p.20 et 24 p.21).

En revanche, le degré d'appropriation réelle de ces notions est assez décevant. Dans la première question de l'EC1 (cf. tab.1 p.6), les candidats n'ont dans l'ensemble pas su illustrer la persistance de la solidarité mécanique dans les sociétés contemporaines alors qu'ils ont su majoritairement définir cette notion. De même, sur la question 2 de l'EC1 qui portait sur les délocalisations, les élèves n'ont pas su s'affranchir d'un discours convenu sur la recherche du moindre coût de production et de la compétitivité-prix, omettant souvent la compétitivité hors-prix et la recherche de nouveaux marchés (cf. tab.3 p.8).

En dissertation, les notions de services collectifs et d'effets désincitatifs (cf. tab. 36 p.30), sont peu présentes dans les copies et dans l'ensemble mal maîtrisées. Enfin, en EC3, le degré de maîtrise des mécanismes liés à la croissance endogène et du concept lui-même est extrêmement décevant.

L'APSES souligne donc à nouveau qu'il ne suffit pas d'accumuler les notions dans un programme pour qu'elles soient appropriées par les élèves. Ceux-ci ont besoin de temps et la surenchère notionnelle entre en contradiction avec cette nécessité. Elle rappelle ainsi son souhait de voir des programmes plus modestes, dont la conception parte en priorité des grandes problématiques qui croisent enjeux citoyens et enjeux scientifiques, avant d'identifier dans un second temps un nombre limitatif de concepts et méthodes qui soient utiles aux élèves pour les éclairer. Ainsi, pour comprendre les enjeux du lien social dans nos sociétés, la distinction solidarité organique/mécanique est-elle la plus appropriée pour les élèves ? De même, les notions de fonction de production et de croissance endogène sont-elles indispensables pour faire comprendre aux élèves les enjeux autour des sources de la croissance quand le programme n'évoque pas du tout la question du partage des gains de productivité ?

## Maîtrise des savoir-faire

Comme l'année dernière, plus encore que pour les notions, la maîtrise des savoir-faire est décevante.

En EC2, si les candidats ayant mobilisé des données sont majoritaires, ils le font le plus souvent en lecture plate : ils sont minoritaires à savoir lire rigoureusement un taux de chômage ou une simple part en rappelant l'ensemble de référence, ou à comparer correctement les données à l'aide de simples écarts en points ou d'un coefficient multiplicateur (cf. tab.7 p.11 et tab.13 p.13). De même, en dissertation, on retrouve une maîtrise décevante de ces savoir-faire statistiques (et plus globalement des savoir-faire liés à l'utilisation du dossier documentaire) (cf. tab.38 p.32).

On peut émettre quelques hypothèses pour expliquer ces difficultés. D'une part, on peut penser que le statut d'enseignement d'exploration en seconde et le faible volume horaire rendent plus rare le travail sur les savoir-faire en seconde. Les élèves abordent donc le cycle terminal avec un niveau de maîtrise plus fragile qu'auparavant, d'autant plus que certains n'ont pas suivi l'EE. D'autre part, on peut penser que la densité notionnelle des programmes contribue à ces difficultés, en limitant le temps consacré dans la classe aux savoir-faire, notamment statistiques. Il y a là probablement une réflexion à mener sur ce que doivent être des programmes pensés pour les élèves. Un des enjeux essentiels réside dans la nécessité de concevoir des programmes qui laissent le temps aux élèves de s'approprier, en les manipulant régulièrement, les méthodes des sciences sociales, dont les savoir-faire statistiques.

Comme lors de la session précédente, le point positif est la volonté des candidats d'appliquer les consignes méthodologiques données par leurs professeurs. Ainsi en EC2, les élèves utilisent majoritairement des données chiffrées et cherchent à structurer leur réponse (cf. tab.13 p.13). De même, en dissertation, les élèves ont assimilé la nécessité de construire un plan et de proposer une question qui tienne lieu de problématique en introduction (cf. tab.33 p.27 et tab.34 p.28).

En revanche, si la réalisation est plutôt réussie en dissertation en ce qui concerne le plan (cf. tab. 33) - ce qui confirme le fait que les sujets-débat aident les élèves à construire un plan pertinent -, elle l'est beaucoup moins en ce qui concerne la problématisation qui ne semble maîtrisée que par un tiers des élèves environ (cf. tab.34).

En EC3, les candidats ont intégré la nécessité de construire un plan comme une exigence impérative (cf. tab.14 p.15). Mais la réalisation apparaît beaucoup plus problématique (cf. tab. 16 p.16).

Là encore, ces constats permettent de souligner la nécessité de disposer de temps pour travailler la méthodologie avec les élèves. On retrouve toujours cette contradiction entre des programmes extrêmement denses au cours des deux années du cycle terminal et le besoin de préparer efficacement les élèves à répondre aux exigences méthodologiques, capacité qui a une influence déterminante sur les notes obtenues. Par ailleurs, le problème est redoublé par le fait que dans certains lycées, les professeurs ne disposent pas d'heures en demi-groupe pour travailler efficacement ces méthodes.

## **Analyse des sujets**

Les deux questions d'EC1 cadrent bien avec les instructions officielles. On peut cependant regretter que la question 2 n'ait pas demandé aux élèves de présenter "deux ou trois déterminants" des délocalisations plutôt que de demander "les principaux", formulation assez vague qui a soit conduit beaucoup de candidats à s'en tenir à la recherche de faibles coûts de production, faisant l'impasse sur les autres déterminants, soit à s'engager dans un catalogue exhaustif des déterminants des délocalisations, leur faisant perdre un temps précieux pour la suite de l'épreuve.

Le document proposé en EC2 était très accessible pour les élèves : uniquement des proportions avec des tendances assez claires, des idées générales à formuler en reprenant simplement le découpage du tableau. En revanche, il est totalement incompréhensible que dans certaines académies, les données chiffrées n'aient pas été exigées au motif qu'elles ne figuraient pas dans le corrigé du concepteur.

Le sujet d'EC3 en se centrant sur le concept de croissance endogène s'est avéré particulièrement compliqué pour les élèves. Le niveau des copies est faible. Par ailleurs, le dossier documentaire est très discutable. D'une part, les deux documents textes incitaient fortement à la paraphrase. D'autre part, le document statistique était peu utilisable.

En dissertation, la formulation du sujet, en se centrant sur l'efficacité de l'action des pouvoirs publics - ce qui ne renvoyait qu'à une phrase des IC - a pu désarçonner certains candidats qui ont omis de centrer leur propos sur cette efficacité. Un traitement pertinent du sujet nécessitait en effet de puiser, en plus des connaissances tirées du regard croisé sur la justice sociale, d'autres éléments dans le chapitre sur la structure sociale (notamment la question de la persistance d'importantes inégalités), voire du chapitre sur la mobilité sociale (persistance de l'inégalité des chances). Une majorité de candidats a été dans ce sens, ce qui souligne au passage la faible pertinence de la règle officielle selon laquelle il n'est pas possible de proposer des sujets portant sur des chapitres différents du programme. Par ailleurs, le dossier documentaire offrait peu d'occasions de nuancer l'efficacité de l'action des pouvoirs publics.

L'APSES réitère donc sa demande de sujets qui se concentrent sur les questions centrales de chaque chapitre, permettant aux élèves d'exposer sereinement leurs connaissances et leur maîtrise des exigences méthodologiques. Le sujet d'EC3 était construit autour d'un concept excessivement compliqué pour les élèves. Le sujet de dissertation, même s'il ne renvoyait qu'à une seule phrase des IC, s'avérait de ce point de vue bien plus satisfaisant, avec une problématique claire permettant de mobiliser de nombreuses connaissances des élèves.

# Enseignements sur le format de l'épreuve composée

## EC1

Un argument souvent entendu pour défendre l'intérêt de l'EC1 est qu'elle devait permettre aux élèves ayant des difficultés face aux exigences formelles (construction de plans, organisation des idées, expression écrite, etc.) de glaner aisément des points à condition d'apprendre leurs cours. Or, comme lors de la session précédente, on observe une forte corrélation entre note en EC1 et note en EC3. Ce sont bien les élèves ayant des facilités en EC3 qui réussissent le mieux l'EC1 et de très loin (cf. tab.6 p.10). En effet, l'EC1 n'est pas totalement dénuée d'implicite et d'exigences formelles et le candidat ne peut se contenter de restituer des connaissances sans faire un réel effort d'interprétation de la consigne, d'explicitation et d'organisation de ses connaissances.

Par ailleurs, cette partie de l'épreuve a un effet-retour important sur les pratiques pédagogiques. Soucieux de préparer leurs élèves à répondre à n'importe quelle question d'EC1, les professeurs sont conduits à traiter dans le détail chaque notion ou mécanisme du programme. On peut se demander si cela ne se fait pas au détriment de l'apprentissage de certaines méthodes - notamment la problématisation - dont l'appropriation est pourtant déterminante en vue de la réussite en dissertation.

## EC2

Comme nous l'avons souligné plus haut, dans plusieurs académies, les données chiffrées n'étaient même pas exigées car il n'y en avait pas dans le corrigé du concepteur ! Cela est totalement incompréhensible pour cette partie de l'épreuve...

De plus, malgré une maîtrise des savoir-faire statistiques souvent jugée insuffisante, les notes sont plutôt élevées et nombreux sont les correcteurs à regretter ce décalage. L'EC2, ne serait-ce qu'au regard des critères actuels de correction, ne semble donc pas permettre d'évaluer de manière réellement satisfaisante la capacité des élèves à manier les savoir-faire statistiques. Le différentiel de notes est d'ailleurs assez faible entre les élèves ayant montré une réelle maîtrise des savoir-faire statistiques et les autres.

Enfin, un nombre non négligeable de candidats vont plus loin que les seules exigences de l'épreuve en cherchant notamment à expliquer les phénomènes. On peut faire l'hypothèse qu'ayant l'habitude que leur enseignant leur demande systématiquement de donner du sens aux données étudiées aussi bien en classe qu'en dissertation et EC3, la simple lecture de données chiffrées décontextualisées et non problématisées leur paraît insuffisante pour produire une réponse réellement satisfaisante.

## EC3

L'explication de la difficulté des élèves à construire des plans satisfaisants en EC3, si elle réside en partie dans la complexité du sujet proposé, doit aussi être recherchée en questionnant le format même de l'épreuve. En effet, la création de l'EC3 a été marquée par un relatif flou des exigences à propos du plan, notamment en ce qui concerne la nouveauté du plan "enchaînement de paragraphes". Un relatif relâchement des exigences concernant la construction logique du plan pourrait expliquer que les élèves attachent moins d'importance à ce savoir-faire en EC3. D'ailleurs, il apparaît que les candidats ayant opté pour des plans de type "enchaînement de paragraphes" éprouvent plus de difficultés à faire apparaître clairement la cohérence logique de leur argumentation. Les plans classiques de type parties et sous-parties semblent leur permettre de le faire plus aisément (cf. tab.18 p.17).

Par ailleurs, les deux documents textes incitaient fortement à la paraphrase et ne permettaient pas de discriminer entre les candidats avec de réelles connaissances de cours et ceux qui se contentent de les trouver dans les documents. Au moment de la mise en place des nouvelles épreuves, l'APSES a salué l'obligation faite aux concepteurs de sujets d'introduire des documents factuels en dissertation. Dans le même temps, elle a regretté que cette exigence n'ait pas été également introduite en EC3. On voit ici que les craintes exprimées à l'époque se matérialisent avec des documents apportant des connaissances de cours et incitant fortement à la paraphrase. De ce point de vue, l'EC3 ne répond pas à ses objectifs qui étaient notamment de mettre fin à la paraphrase constatée dans la question de synthèse avec travail préparatoire (QSTP).

## II) Contexte et méthodologie de l'enquête

Les nouvelles épreuves de baccalauréat en Sciences Economiques et Sociales sont en application depuis trois ans. On sait que la spécificité du lycée est que l'enseignement réellement dispensé dans les classes et ses modalités sont certes dépendantes des programmes et structures, mais également des formes finales d'évaluation. Il apparaît donc nécessaire d'en tirer un bilan qui ne s'en tienne pas à la seule analyse des sujets, mais s'intéresse aussi et surtout aux productions réelles des élèves. Un tel bilan devrait être organisé par l'institution scolaire. Mais puisqu'aucune procédure en ce sens n'existe actuellement, l'APSES a organisé sa propre enquête auprès des enseignants de SES correcteurs des copies de bac et ce comme pour la session 2014.

Cette enquête a été réalisée par Internet, du 24 juin au 5 juillet 2015. Les enseignants de SES ont été sollicités essentiellement par les 2 principales listes de discussion de la profession : la liste sciences-eco-soc hébergée par l'académie de Lyon et la liste de l'APSES. Au total, 411 copies ont fait l'objet d'une réponse (209 copies de dissertation et 202 copies d'épreuve composée). Le questionnaire comportait à la fois des questions fermées et des questions ouvertes.

Encadré 1 : le message d'accueil de l'enquête « Copies de bac 2015 »

*Vous allez renseigner une enquête, anonyme, initiée par l'APSES, visant à mieux connaître les contenus réels des copies de baccalauréat, afin d'évaluer le degré d'appropriation, par les élèves, des chapitres évalués dans ces sujets (sujets de métropole uniquement), ce qui nous permettrait d'affiner nos pratiques individuelles et de nourrir la réflexion collective. Ce questionnaire peut être renseigné autant de fois que vous le souhaitez, pour des copies différentes. Nous souhaiterions autant que possible pour chaque correcteur qu'il soit renseigné pour 2 dissertations et 3 épreuves composées.*

*Il est important de choisir les copies de manière aléatoire, aussi nous vous demandons de choisir les 2 dernières dissertations et 3 dernières épreuves composées de votre paquet.*

Cette enquête ne prétend pas avoir été effectuée auprès d'un échantillon représentatif de la population des enseignants de SES en France. Son mode de passation est consubstantiel à l'existence de certains biais : surreprésentation de certaines académies ou des professeurs inscrits à des listes de diffusion notamment. Le nombre élevé de copies concernées permet cependant de prendre au sérieux les principaux enseignements que l'on peut en tirer, et qui sont présentés ci-après.

# Epreuve composée – Partie 1 (EC 1)

## Mobilisation de connaissances

**ANALYSE de l'épreuve composée partie 1 (EC1) : les traits saillants de l'enquête**  
(202 copies d'épreuve composée ont été analysées dans le cadre de l'enquête).

### Question 1 : (« La solidarité organique a-t-elle fait disparaître toute forme de solidarité mécanique ? »)

**Quel a été le degré de traitement de la question ? TABLEAU 1**

	Non	Oui mais pas de manière pertinente	Oui, de manière plutôt pertinente	Total général
Solidarité organique a été définie	19,80%	29,70%	50,50%	100,00%
Solidarité mécanique a été définie	22,28%	27,23%	50,50%	100,00%
L'élève a fait référence à au moins un clivage pertinent entre les 2 solidarités (forte / faible conscience collective OU liens sociaux fondés sur similarité / complémentarité des individus OU droit répressif / restitutif OU forte division du travail / faible division du travail )	23,76%	20,30%	55,94%	100,00%
L'élève a expliqué que la solidarité organique est dominante et/ou s'est développée dans les sociétés modernes	23,76%	20,30%	55,94%	100,00%
L'élève a illustré la persistance de la solidarité mécanique par un exemple pertinent	37,13%	31,19%	31,68%	100,00%
L'élève a explicité le lien entre cet exemple et le concept de solidarité mécanique	59,41%	21,29%	19,31%	100,00%

*Lecture : 19,8% des candidats n'ont pas défini la notion de solidarité organique.*

#### **Définition des termes clés :**

Une très grande majorité des candidats de l'échantillon a défini les deux termes clés de cette mobilisation de connaissances : seul un cinquième des candidats n'a pas défini solidarité organique et solidarité mécanique. Pour la moitié des candidats, la définition est pertinente, même si 30 % des candidats de l'échantillon proposent des définitions qui ne sont pas correctes.

#### **Différenciation des deux solidarités et sens de leur évolution respective dans la société contemporaine**

Alors qu'un peu moins du quart des candidats de l'échantillon n'ont pas fait référence à un clivage pertinent entre les deux notions de solidarité ou n'ont pas expliqué le sens de l'évolution de la solidarité organique ou mécanique, on constate qu'un peu plus de la moitié d'entre eux (56%) ont traité correctement la différenciation des deux solidarités ainsi que le sens de leur évolution, un cinquième d'entre eux ne répondant pas de façon pertinente.

#### **Exemple de solidarité mécanique : Illustration, explicitation du lien entre exemple et notion**

En ce qui concerne la façon dont les candidats utilisent les exemples pour illustrer un phénomène, il y a un échec relativement important : presque 40 % des candidats n'illustrent pas la persistance de la solidarité organique par un exemple pertinent et 60 % d'entre eux ne sont pas capables d'expliciter le lien entre l'exemple et le concept ! Seuls 31 % des candidats de l'échantillon illustrent la solidarité mécanique et l'explicitent avec pertinence.

## Quelle note avez-vous mise à la question 1 ? TABLEAU 2

	Effectifs	Fréquence
0	20	9,9%
0,5	11	5,4%
1	23	11,4%
1,5	39	19,3%
2	37	18,3%
2,5	34	16,8%
3	38	18,8%
<b>Total général</b>	<b>202</b>	<b>100,0%</b>

**Note moyenne de la question 1 : 1.78/3**

La note moyenne de la question 1 est de 1,78/3. Résultat inférieur de 0,25 point aux performances obtenues pour la question 2. L'échec relativement important des candidats sur l'item de l'exemplification peut expliquer cet écart.

Il y a 75 % des candidats de l'échantillon qui obtiennent une note supérieure ou égale à 1,5/3 alors que seuls 15 % des candidats ont une note inférieure à 1/3...

La distribution des notes, notamment pour les faibles notes, apparaît donc en cohérence avec les résultats de la première colonne du tableau 1 concernant les candidats n'ayant traité aucun des items du tableau.

### **Bilan de la question 1 de l'EC1**

*Autant les deux solidarités mécaniques et organiques sont plutôt (bien) définies et maîtrisées, autant l'exemplification du phénomène par les candidats n'a pas été réalisée ou a été mal traitée. Les candidats ont donc globalement appris les concepts clés du chapitre mais ont probablement eu du mal à se les approprier pour interpréter la société contemporaine. La grille de lecture Durkheimienne ne semble pas d'une transposition aisée pour les élèves au regard des résultats de l'enquête.*

### **Analyse de l'APSES**

*La difficulté à illustrer ces concepts et à les appliquer à la société contemporaine, alors même que les élèves ont dans l'ensemble fait l'effort d'apprendre ces définitions, montre une nouvelle fois qu'il ne suffit pas d'inscrire 180 notions au programme pour qu'elles soient appropriées par les élèves.*

*Par ailleurs, cela permet de souligner les effets pervers de programmes construits principalement à partir de concepts que les concepteurs du programme jugent essentiels dans le champ de l'économie et de la sociologie. Ne serait-il pas plus approprié de partir de problématiques claires et socialement vives et de déterminer dans un second temps les concepts à introduire dans le programme pour permettre aux élèves de mieux comprendre le phénomène étudié. Dans ce cadre, la distinction solidarité organique/mécanique constitue-t-elle l'angle d'attaque le plus pertinent pour éclairer les élèves sur le lien social dans les sociétés actuelles ?*

## Question 2 : (« Présentez les principaux déterminants des délocalisations de la production des entreprises »)

Quel a été le degré de traitement de la question ? **TABLEAU 3**

	Non	Oui, mais pas de manière pertinente	Oui, de manière plutôt pertinente	Total
Délocalisation a été définie ou illustrée	30,2%	23,8%	46,0%	100,0%
L'objectif de compétitivité-prix a été évoqué	49,0%	11,9%	39,1%	100,0%
La recherche de faibles coûts de production a été évoquée	5,4%	14,4%	80,2%	100,0%
Le candidat a su illustrer la recherche de faibles coûts en citant au moins l'un des éléments suivants (coût du travail, coût de transport, fiscalité, dumping environnemental, éviter les droits de douane, qualification de la main-d'œuvre)	5,4%	14,9%	79,7%	100,0%
L'objectif de compétitivité hors-prix a été évoqué	65,8%	11,9%	22,3%	100,0%
La recherche de territoire favorisant l'innovation et/ou la qualité des produits a été évoquée (qualification de la main-d'œuvre, présence d'instituts de recherche, capital technologique)	62,4%	13,4%	24,3%	100,0%
La recherche de marchés solvables (ou extension des marchés) a été évoquée.	59,9%	12,9%	27,2%	100,0%

*Lecture : 30,2% des candidats n'ont ni défini, ni illustré la notion de délocalisation.*

### **Notion de délocalisation : définition ou illustration**

Le degré de traitement de cet item est plutôt mitigé. On peut s'étonner du fait que plus de la moitié des candidats de l'échantillon soient en échec sur la définition / illustration de la délocalisation : soit ils n'ont pas défini ou illustré la notion principale sur laquelle portait la question, soit ils l'ont définie / illustrée, mais de manière non pertinente...

Cependant, constat positif : parmi les candidats qui ont défini ou illustré la notion, les deux tiers l'ont fait de manière pertinente...

### **Principaux déterminants des délocalisations : deux aspects de la question traités de manière très inégale**

Les candidats évoquent très largement – 80 % des candidats de l'échantillon – telle une évidence, le déterminant de la recherche des faibles coûts de production alors que les aspects impliquant les autres déterminants des délocalisations sont largement ignorés (selon les déterminants, c'est la moitié ou deux tiers des candidats qui ne les évoquent pas).

Ainsi les faibles coûts de production sont ainsi presque toujours traités et illustrés de façon pertinente. De plus, même si l'objectif de compétitivité-prix est oublié par la moitié des candidats de l'échantillon, lorsqu'il est évoqué, il l'est en général de façon pertinente.

En revanche, la recherche de la compétitivité hors-prix et la recherche de marchés sont ignorées par environ 60% des candidats, même si les candidats qui l'évoquent le font plutôt de manière pertinente.

### **Bilan question 2 de l'EC1**

*Les modalités de réponse à cette question de mobilisation de connaissances montrent que ce sont les déterminants basiques des délocalisations qui sont principalement traités et maîtrisés par les candidats de l'échantillon, ceux qui sont assez proches du discours convenu sur les délocalisations : recherche de moindres coûts parfois associés à l'objectif de compétitivité prix.*

### **Analyse de l'APSES**

*On peut faire l'hypothèse que ce résultat est un effet de la formulation de la question posée qui est très - trop - large (« principaux déterminants »). Il aurait été sûrement préférable de dire « donnez X déterminants (ou exemples) des délocalisations ».*



Face à un tel éventail de réponses possibles attendues, on peut se demander quelle est la distribution des notes des candidats à cette question, et se demander comment les correcteurs ou les consignes données aux correcteurs ont valorisé les quelques déterminants évoqués : le tableau suivant est utile de ce point de vue.

### Tri croisé entre la question "Comment le candidat a-t-il appréhendé la notion de délocalisation ?" et la note obtenue TABLEAU 4

	Fréquence	Note moyenne
<b>Pas de définition</b>	29,70%	1.74
<b>Délocalisation confondue avec la simple implantation d'une production à l'étranger par une FMN</b>	22,77%	2.05
<b>Sens large : fermeture/transfert de la production dans un autre pays</b>	41,09%	2.40
<b>Sens strict : fermeture/transfert de la production dans un autre pays et rapatriement du produit dans le pays d'origine</b>	4,46%	2.83
<b>Autre</b>	1,98%	1.88
<b>Total général</b>	100,00%	2.13

*Lecture : 29,7% des candidats n'ont pas défini la notion de délocalisation. Ces candidats ont obtenu une note moyenne de 1,74/3 à cette question.*

Les fréquences et notes moyennes obtenues à la question 2 selon le degré d'appréhension de la notion de délocalisation sont intéressantes : les candidats ne définissant pas la notion de délocalisation (30 % des candidats) obtiennent en moyenne plus de la moitié des points (1,74/3), ils ont au moins dû évoquer les déterminants basiques de la délocalisation par ailleurs.

La modalité la plus fréquente concerne les candidats qui ont entendu la délocalisation dans son sens large de fermeture/transfert de la production dans un autre pays, ils ont obtenu en moyenne la presque totalité des points (2,4/3).

### Quelle note avez-vous mise à la question 2 ? TABLEAU 5

Note obtenue	Nombre	Fréquence
<b>0</b>	2	1,0%
<b>0,5</b>	6	3,0%
<b>1</b>	13	6,4%
<b>1,5</b>	30	14,9%
<b>2</b>	62	30,7%
<b>2,5</b>	42	20,8%
<b>3</b>	47	23,3%
<b>Total général</b>	202	100,0%

**Note moyenne de la question 2 : 2.13/3**

La répartition des notes mises à la question 2 par les correcteurs de l'échantillon montre une distribution des notes relativement favorable aux candidats : 70 % des notes sont supérieures à 2/3 alors que seuls 10 % des candidats ont une note inférieure à 1/3. La note moyenne est assez bonne : 2,13/3.

La comparaison entre les deux questions de mobilisation de connaissance montre que la première a été moins réussie par les candidats que la seconde. On peut proposer quelques hypothèses explicatives. D'une part, si les délocalisations ont un ancrage dans l'expérience sociale des candidats, leur permettant de mobiliser des connaissances antérieures, c'est très certainement beaucoup moins le cas des notions de solidarité organique/ mécanique. D'autre part, la formulation de la question est restreinte pour la question 1 et beaucoup plus large pour la question 2, ce qui a pu rendre la tâche plus aisée pour les candidats.

**Tri croisé note EC1 / Note EC3. TABLEAU 6**

Note EC3 Note EC1	4 et moins	Entre 4,5 et 6,5	7 et plus	Total général
<b>2 et moins</b>	27%	10%	2%	14%
<b>Entre 2,5 et 4</b>	49%	39%	28%	40%
<b>4,5 et plus</b>	24%	51%	70%	46%
<b>Total général</b>	100%	100%	100%	100%

*Lecture : 27% des candidats ayant obtenu une note inférieure à 4 /10 à l'EC3 ont obtenu une note inférieure ou égale à 2 / 6 en EC1.*

Un argument souvent entendu pour défendre l'intérêt de l'EC1 est qu'elle doit permettre aux élèves ayant des difficultés face aux exigences formelles (construction de plans, organisation des idées, expression écrite, etc.) de glaner aisément des points à condition d'apprendre leurs cours. Si cette hypothèse était vérifiée, on devrait observer une proportion relativement élevée de candidats ayant obtenu une note faible en EC3 (inférieure à 4/10) et s'en sortant beaucoup mieux en EC1 (note supérieure à 4,5/6). Or, le tableau 6 montre en réalité une forte corrélation entre la note obtenue en EC3 et la note obtenue en EC1. Ainsi, seuls 24% des candidats ayant obtenu une note faible en EC3 ont obtenu une bonne note en EC1 et ce alors même que l'EC1 a été particulièrement bien réussie cette année. Ce sont bien les élèves ayant des facilités en EC3 (note supérieure à 7/10) qui réussissent le mieux l'EC1 et de très loin (70% d'entre eux ont eu aussi une bonne note en EC1). En effet, l'EC1 n'est pas totalement dénuée d'implicite et d'exigence formelle et le candidat ne peut se contenter de restituer des connaissances sans faire un réel effort d'interprétation de la consigne, d'explicitation et d'organisation de ses connaissances.

# Epreuve composée – Partie 2 (EC 2)

## Etude d'un document

**ANALYSE de l'épreuve composée partie 2 (EC2) : les traits saillants de l'enquête**  
(202 copies d'épreuve composée ont été analysées dans le cadre de l'enquête).

### Quel a été le degré de maîtrise de la lecture et de la comparaison de données ? TABLEAU 7

	Pas fait	Pas ou peu adapté	Plutôt adapté ou adapté	Total
Lecture d'un taux de chômage (ou taux de chômage de longue durée) en évitant la paraphrase : par exemple « 10% des hommes actifs sont au chômage »	32,7%	36,1%	31,2%	100,0%
Lecture de la part des chômeurs de longue durée dans le total des chômeurs en évitant la paraphrase : par exemple « 40,9% des hommes au chômage étaient chômeurs de longue durée »	35,6%	33,2%	31,2%	100,0%
Phrase comparant des données en utilisant la notion de points de pourcentage ou de coefficient multiplicateur	41,1%	16,8%	42,1%	100,0%

*Lecture : 32,7% des candidats n'ont pas su faire de lecture d'un taux de chômage en évitant la paraphrase.*

L'enquête montre qu'assez peu de candidats (moins d'un tiers) ont réalisé une lecture adaptée des données et qui ne se contente pas de paraphrase du type « le taux de chômage est de ... », et ce autant pour la lecture des taux de chômage, que pour celle des parts des chômeurs de longue durée dans le total des chômeurs. Un tiers environ des candidats n'a pas essayé de faire ce type de lecture. Enfin, un tiers font une lecture non adaptée du taux de chômage; beaucoup d'entre eux parlant de l'ensemble des jeunes et non des seuls jeunes actifs.

Environ 60% des candidats ont intégré à leur réponse des éléments de comparaison des données en mesurant des écarts (en points de % ou grâce à un coefficient multiplicateur), ce qui a été fait le plus souvent de manière adaptée. Cependant, 41% des candidats ne font aucune comparaison (alors que l'épreuve vise à évaluer ce savoir-faire) et 16,8% le font de manière peu adaptée (peut-être en exprimant les écarts en % et non en points).

### Le candidat a-t-il formulé les idées suivantes ? TABLEAU 8

	Non	Plutôt non	Plutôt oui	Oui	Total
Il existe un écart (faible) selon le sexe.	10,9%	7,4%	33,2%	48,5%	100,0%
Plus on est jeune, plus le taux de chômage est élevé	1,5%	3,0%	33,7%	61,9%	100,0%
Plus on est âgé, plus le risque de chômage de longue durée est élevé	10,9%	11,4%	28,2%	49,5%	100,0%
Le diplôme protège généralement du chômage	4,5%	5,4%	38,1%	52,0%	100,0%
Les bac+2 ont un taux de chômage inférieur aux titulaires d'un diplôme supérieur à bac+2.	50,5%	8,9%	21,3%	19,3%	100,0%

*Lecture : 10,9% des candidats n'ont pas évoqué l'idée qu'il existe un écart selon le sexe.*

Le document était plutôt simple et il suffisait aux élèves de formuler une idée par catégorie du tableau (sexe, âge, diplôme). Ainsi, une très large majorité des candidats ont, dans leur réponse, formulé les principales idées présentées par le document, à savoir qu'il existe un écart (faible) des taux de chômage selon le sexe (81,7% des candidats) ; que plus on est jeune, plus le taux de chômage est élevé (95,6%) ; que plus on est âgé plus le risque de chômage de longue durée est important (77,7%) ; et que le diplôme protège généralement du chômage (90,1%).

En revanche, des éléments d'analyse plus fine du document ont été beaucoup plus rarement abordés (comme le fait que les individus avec un bac + 2 ont un taux de chômage inférieur aux titulaires du diplôme supérieur à bac + 2).

## Le candidat a-t-il formulé les idées suivantes ? (éléments non-exigés) TABLEAU 9

	Oui	Non	Total
Le candidat a défini les termes employés	12,9%	87,1%	100,0%
Le candidat a cherché à expliquer les phénomènes constatés	39,1%	60,9%	100,0%

Lecture : 12,9% des candidats ont défini les termes employés.

Concernant les éléments non exigés et non évalués dans cet exercice, la majorité des candidats ne définit pas les termes employés, ni ne cherche à expliquer les phénomènes constatés.

On peut cependant constater qu'un certain nombre d'entre eux le fait, en particulier pour les explications (39% des candidats), et donc vont plus loin que les attentes de l'épreuve.

## Tri croisé entre la question (le candidat a-t-il formulé les idées suivantes ? éléments non-exigés) et la note moyenne obtenue par les candidats. TABLEAU 10

	Oui	Non	Total
Le candidat a défini les termes employés	2.66	2.71	2.70
Le candidat a cherché à expliquer les phénomènes constatés	3.00	2.65	2.70

Lecture : les candidats ayant défini les termes employés ont obtenu une note moyenne de 2,66/4.

Si on peut remarquer que la définition des termes employés n'a quasiment pas d'impact sur les notes, les élèves qui ont cherché à expliquer les phénomènes constatés obtiennent en moyenne, une note supérieure de 0,35 point supérieure à celle des élèves qui ne l'ont pas fait. On peut émettre l'hypothèse que les candidats qui cherchent à expliquer sont ceux qui s'approprient davantage le document et font les meilleures lectures et/ou que les correcteurs valorisent ce type d'explications.

## Quelle note avez-vous mise (même provisoirement) à cette EC2 ? TABLEAU 11

Note	0,5	1	1,5	2	2,5	3	3,5	4	Total
Fréquence	0,5%	3,0%	10,9%	14,9%	21,3%	24,3%	13,4%	11,9%	100%

Quasiment la moitié des candidats a obtenu, pour cette question, une note supérieure ou égale à 3 sur 4 points. 11,9% des candidats ont même obtenu 4 points. La moyenne, élevée, est de 2,7/4.

## Tri croisé entre la question (Quel a été le degré de maîtrise de la lecture et de la comparaison de données ?) et la note obtenue en EC2 - TABLEAU 12

### Note moyenne de l'EC2 selon le degré de maîtrise

	Pas fait	Pas ou peu adapté	Plutôt adapté ou adapté	Total
Lecture d'un taux de chômage (ou taux de chômage de longue durée) en évitant la paraphrase : par exemple « 10% des hommes actifs sont au chômage »	2,43	2,45	3,25	2,70
Lecture de la part des chômeurs de longue durée dans le total des chômeurs en évitant la paraphrase : par exemple « 40,9% des hommes au chômage étaient chômeurs de longue durée »	2,44	2,49	3,21	2,70
Phrase comparant des données en utilisant la notion de Points de pourcentage ou de coefficient multiplicateur	2,46	2,53	2,99	2,70

Lecture : Les candidats n'ayant pas réalisé une "lecture d'un taux de chômage (ou taux de chômage de longue durée) en évitant la paraphrase" ont obtenu une note moyenne de 2,43/4.

Ce tableau montre tout d'abord que les correcteurs accordent les meilleures notes aux candidats montrant une maîtrise de la lecture et de la comparaison de données, ce qui est évidemment logique en EC2. Mais il montre également que le différentiel de notation entre les élèves qui ne font pas (ou mal) certaines lectures et ceux le faisant de manière adaptée est plutôt faible (0,7 point environ).

## Globalement, quelle impression la copie du candidat vous donne-t-elle ? - TABLEAU 13

	Fréquence	Note moyenne obtenue
<b>Le candidat a proposé une réponse structurée et a mobilisé avec pertinence des données en se basant sur des comparaisons</b>	40,3%	3,3
<b>Le candidat n'a pas organisé sa réponse</b>	5,5%	2,5
<b>Le candidat a formulé quelques idées générales mais sans s'appuyer suffisamment sur des lectures / comparaisons de données</b>	38,1%	2,2
<b>Le candidat s'est contenté de lire des données</b>	16%	2,5

*Lecture : 40,3% des candidats ont "proposé une réponse structurée et ont mobilisé avec pertinence des données en se basant sur des comparaisons".*

L'impression globale des correcteurs sur les copies analysées souligne (dans 38% des cas) que si les élèves ont réussi à formuler les idées générales présentes dans le document, ils ne se sont pas suffisamment appuyés sur des lectures ou comparaisons de données pour étayer leurs réponses. Dans des cas moins fréquents (respectivement 5,5% et 16%), les correcteurs déplorent le manque d'organisation des réponses d'une part, et le fait que le candidat se contente de lire des données d'autre part.

Pour autant, un nombre non négligeable de copies (plus de 40%) montrent une réponse à la fois structurée et mobilisant avec pertinence les données du document, et en effectuant des comparaisons.

L'analyse des moyennes obtenues montre que c'est bien l'absence de données chiffrées qui est le plus lourdement pénalisant, ce qui est logique au vu des attendus de l'exercice.

### **Question ouverte : Autres observations sur l'EC2**

40 correcteurs ont apporté des observations sur la partie 2 de l'épreuve composée.

Les principales remarques sont les suivantes :

- Un nombre non négligeable de candidats a eu des difficultés dans la lecture des données : soit parce que la formulation de la réponse n'est pas rigoureuse (en « oubliant » le « actif » dans la lecture du taux de chômage notamment), soit parce qu'il s'est contenté de dire « le taux de chômage est de ... ». Exemple de remarque *"C'est la 3ème copie de EC que je rentre. Dans aucune des trois y a-t-il eu une lecture correcte d'une donnée. Très rares sont les élèves qui ont lu correctement un taux de chômage (dans mes 25 copies de EC, il y en avait peut-être 3...) et les lectures de parts - quand elles y sont parce que là aussi c'est très rare - sont maladroites." Ou une autre " la lecture précise de % simples n'est pas si simple que ça - l'immense majorité des copies dit "le taux est de", "la part est de"*.
- Plusieurs correcteurs soulignent que le candidat a répondu sans utiliser aucune donnée chiffrée. Un correcteur se demande ainsi : *"Comment peut-on ne pas exiger de lecture de chiffres dans cette épreuve?"*
- Un certain nombre de candidat semble avoir privilégié les explications des phénomènes présentés dans le document, plutôt que de répondre explicitement à la consigne de l'exercice, à savoir la mise en évidence des caractéristiques des chômeurs.
- Enfin, quelques correcteurs évoquent la présentation du document, soit parce que celle-ci n'a pas été faite, soit parce qu'ils estiment qu'il faudrait limiter le nombre de points qui y est consacré, voire même supprimer cette attente. *"Donner 1 point pour du recopiage de niveau CM1 est un non-sens au bac. Il faut limiter cette note à 0,5 point ou supprimer cette exigence infondée : quel savoir-faire démontre-t-elle ?"*

## **Bilan EC2**

*Il s'agissait d'un document très accessible pour les élèves : uniquement des proportions avec des tendances assez claires, idées générales à formuler en reprenant simplement le découpage du tableau.*

*Pourtant, si les candidats ayant mobilisé des données sont majoritaires, ils le font le plus souvent en lecture plate : ils sont minoritaires à savoir lire rigoureusement un taux de chômage ou une simple part, ou à comparer correctement les données pourtant à l'aide de simples écarts en points ou coefficient multiplicateur.*

*Point positif, les élèves ont globalement réussi à correctement organiser et structurer leurs réponses. Mais les attentes de l'épreuve ne sont pas encore totalement assimilées puisque 4 candidats sur 10 cherchent à expliquer les phénomènes (ce qui leur est demandé par ailleurs en dissertation et en EC3).*

*Malgré ces défauts, les moyennes sont élevées, ce qui dénote probablement des consignes assez souples lors des commissions d'entente.*

## **Analyse de l'APSES**

*Les résultats de l'enquête posent question quant au degré d'appropriation des savoir-faire statistiques par les élèves.*

*On peut émettre quelques hypothèses pour expliquer ces difficultés. D'une part, on peut penser que le statut d'enseignement d'exploration en seconde et le faible volume horaire rendent plus difficile le travail sur les savoir-faire en seconde. Les élèves abordent donc le cycle terminal avec un niveau de maîtrise plus fragile qu'auparavant, d'autant plus pour ceux qui n'ont pas suivi l'EE. D'autre part, la lourdeur et la technicité des programmes du cycle terminal réduisent le temps disponible pour travailler les méthodes. Il y a là probablement une réflexion à mener sur ce que doivent être des programmes pensés pour les élèves. Un des enjeux essentiels réside dans la nécessité de concevoir des programmes qui laissent le temps aux élèves de s'approprier les méthodes des sciences sociales notamment les savoir-faire statistiques.*

*Les résultats de l'enquête posent également question quant au format de cette épreuve.*

*Dans plusieurs académies, les données chiffrées n'étaient même pas exigées car il n'y en avait pas dans le corrigé du concepteur ! Cela est totalement incompréhensible pour cette partie de l'épreuve...*

*De plus, un nombre non négligeable de candidats vont plus loin que les seules exigences de l'épreuve en cherchant notamment à expliquer les phénomènes. On peut faire l'hypothèse qu'ayant l'habitude que leur enseignant leur demande systématiquement de donner du sens aux données étudiées, la simple lecture de données chiffrées décontextualisées et non problématisées leur paraît insuffisante pour produire une réponse réellement satisfaisante.*

*Au final, malgré une maîtrise souvent jugée insuffisante, les notes sont plutôt élevées et nombreux sont les correcteurs à regretter ce décalage. L'EC2, ne serait-ce qu'au regard des critères actuels de correction, ne semble donc pas permettre d'évaluer de manière réellement satisfaisante la capacité des élèves à manier les savoir-faire statistiques. Le tableau 12 montre ainsi que le différentiel de notes est faible entre les élèves ayant montré une réelle maîtrise des savoir-faire statistiques et les autres.*

# Epreuve composée – EC3

**ANALYSE de l'épreuve composée partie 3 (EC3) : les traits saillants de l'enquête**  
(202 copies d'épreuve composée ont été analysées dans le cadre de l'enquête).

## PLAN

Concernant le plan de la copie. **TABLEAU 14**

	Fréquence	Note moyenne obtenue à l'EC3
<b>L'élève n'a pas suivi de plan repérable dans la copie</b>	11,88%	3,81
<b>Le plan est de type enchaînement de 2 ou 3 paragraphes avec un paragraphe résumant chaque document</b>	19,80%	4,98
<b>Le plan est de type enchaînement de 2 ou 3 paragraphes organisés par idées générales/thématiques</b>	36,63%	5,62
<b>Le plan est de type enchaînement de 4 paragraphes ou plus</b>	5,45%	6,18
<b>Le plan est de type parties / sous parties</b>	26,24%	5,58
<b>Total général</b>	100,00%	5,30

*Lecture : 11,9% des candidats n'ont pas suivi de plan repérable dans la copie. Ces candidats ont obtenu une note moyenne de 3,81/10 à l'EC3.*

Les résultats sont similaires à ceux observés pour la session 2014 du baccalauréat. Environ 12% des candidats ne construisent pas un plan repérable dans la copie (à noter que ce n'est le cas que de 3% des candidats pour la dissertation). 60% des candidats conçoivent le plan comme un enchaînement de paragraphes ; à noter que seuls 5% des candidats se lancent dans un plan avec plus de 4 paragraphes. Un quart des élèves privilégie un plan "classique" avec parties et sous-parties.

L'absence de plan est réhivitoire : la moyenne n'est que de 3,8/10 pour ces candidats. Dans une moindre mesure, se contenter d'un paragraphe par document est sanctionné également (moyenne de 4,98/10 contre 5,3/10 pour l'ensemble des candidats). Le fait de construire un plan de type dissertation avec parties et sous-parties n'est pas sanctionné, ce qui est tout à fait acceptable au regard des attendus de l'épreuve.

**Tri croisé entre la question 11 et la note obtenue. TABLEAU 15**

	Note obtenue			
	Inférieure à 4	Entre 4,5 et 6,5	Supérieure à 7	Total général
<b>L'élève n'a pas suivi de plan repérable dans la copie</b>	73,9%	26,1%	0,0%	100,0%
<b>Le plan est de type enchaînement de 2 ou 3 paragraphes avec un paragraphe résumant chaque document</b>	32,5%	57,5%	10,0%	100,0%
<b>Le plan est de type enchaînement de 2 ou 3 paragraphes organisés par idées générales/thématiques</b>	29,7%	48,6%	21,6%	100,0%
<b>Le plan est de type enchaînement de 4 paragraphes ou plus</b>	9,1%	63,6%	27,3%	100,0%
<b>Le plan est de type parties / sous parties</b>	32,1%	45,3%	22,6%	100,0%
<b>Total général</b>	34,8%	47,8%	17,4%	100,0%

*Lecture : 73,9% des candidats n'ayant pas suivi de plan repérable dans la copie ont obtenu une note inférieure à 4/10 à l'EC3.*

Comme nous l'avons souligné plus haut, l'absence de plan est lourdement sanctionnée : 74% environ des candidats qui n'ont pas fait de plan obtiennent une note inférieure à 4. Mais on peut souligner qu'un quart de ces candidats obtiennent tout de même une note proche de la moyenne. De même, les plans construits simplement autour des documents sont sanctionnés, mais de manière moindre (57% se trouvent proches de la moyenne et 10% ont plus de 7/10).

Les deux plans les plus usités - "2 ou 3 paragraphes organisés par idées générales" et "plan de type dissertation"- ne se distinguent pas par la notation.



**Dans le cas où le plan est repérable, celui-ci permet-il de répondre au sujet par une argumentation logiquement articulée ? TABLEAU 16**

	Fréquence	Note moyenne obtenue à l'EC3
<b>Plan non repérable</b>	9,9 %	3,93
<b>Plan sans aucune cohérence logique</b>	10,9 %	3,59
<b>Plan qui manque de cohérence et conduit à une argumentation décousue</b>	41,1 %	4,63
<b>Plan relativement cohérent au regard du sujet, mais les articulations logiques n'apparaissent pas toujours clairement</b>	29,2 %	6,50
<b>Plan cohérent avec articulations logiques claires</b>	8,9 %	8,06
<b>Total général</b>	100,0%	5,3

*Lecture : 9,9% des candidats n'ont pas construit de plan repérable. Ils ont obtenu une note moyenne de 3,93/10 à l'EC3.*

Plus de 60% des élèves ne réalisent pas un plan acceptable : celui-ci est soit totalement absent (10% des candidats), soit il manque de cohérence (41%) soit il est sans aucune cohérence (11%). Environ 40% des candidats parviennent à construire un plan cohérent : 30% y parviennent, mais avec des articulations logiques peu explicites et 10% seulement donnent à voir des articulations logiques claires.

La qualité du plan et sa cohérence logique semble être un déterminant essentiel de la note obtenue par les candidats puisque la moyenne obtenue est de 8/10 lorsque le plan est "cohérent avec articulations logiques claires" et de 3,6/10 lorsque le plan est "sans aucune cohérence logique". On peut aussi faire l'hypothèse que les candidats qui ont le plus de facilités dans la construction du plan sont aussi ceux qui ont les connaissances les plus solides, ce qui contribue probablement à expliquer leur note élevée.

**Tri croisé question sur la qualité du plan avec la note obtenue en EC3. TABLEAU 17**

	Inférieure à 4	Entre 4,5 et 6,5	Supérieure à 7	Total général
<b>Plan cohérent avec articulations logiques claires</b>	0,0%	22,2%	77,8%	100,0%
<b>Plan relativement cohérent au regard du sujet, mais les articulations logiques n'apparaissent pas toujours clairement</b>	3,4%	66,1%	30,5%	100,0%
<b>Plan qui manque de cohérence et conduit à une argumentation décousue</b>	44,6%	53,0%	2,4%	100,0%
<b>Plan sans aucune cohérence logique</b>	81,8%	18,2%	0,0%	100,0%
<b>Plan non repérable</b>	68,4%	26,3%	5,3%	100,0%
<b>Total général</b>	34,8%	47,8%	17,4%	100,0%

*Lecture : 3,4% des candidats ayant suivi un "plan relativement cohérent au regard du sujet, mais dont les articulations logiques n'apparaissent pas toujours clairement" ont obtenu une note inférieure à 4/10 à l'EC3.*

Ce tableau 17 confirme le constat précédent en montrant qu'il est rare d'obtenir une bonne note (supérieure à 7/10) avec un plan qui manque de cohérence.

Mais il permet de tirer un autre enseignement plus surprenant : il n'est pas rare que les candidats obtiennent une note située aux alentours de la moyenne avec un "plan manquant de cohérence" (53% des candidats obtiennent une telle note alors que leur plan "manque de cohérence"), avec un plan "sans aucune cohérence logique" (18% des candidats), voire même sans plan repérable (26%).



## Tri croisé question sur le type de plan/ question sur la qualité du plan. TABLEAU 18

Ce tableau 18 permet d'analyser le lien entre le type de plan adopté, la cohérence logique de celui-ci et la manière dont l'élève parvient - ou pas - à faire apparaître dans son argumentation des articulations logiques claires.

	Le plan est de type enchaînement de 2 ou 3 paragraphes organisés par idées générales/thématiques	Le plan est de type parties / sous parties	Total général
Plan cohérent avec articulations logiques claires	9%	17%	9%
Plan non repérable	1%	2%	10%
Plan qui manque de cohérence et conduit à une argumentation décousue	43%	49%	41%
Plan relativement cohérent au regard du sujet, mais les articulations logiques n'apparaissent pas toujours clairement	38%	25%	29%
Plan sans aucune cohérence logique	8%	8%	11%
<b>Total général</b>	100%	100%	100%

*Lecture : 9% des candidats dont le "plan est de type enchaînement de 2 ou 3 paragraphes organisés par idées générales/thématiques" ont produit un "plan cohérent avec articulations logiques claires".*

Il apparaît que les plans de type "enchaînement de paragraphes" souffrent plus souvent que les plans de type "parties et sous-parties" soit d'un manque de cohérence logique, soit d'un manque de clarté des articulations logiques.

Ainsi il apparaît que 38% des candidats ayant opté pour un plan de type "enchaînement de paragraphes" ont fait un plan qui a manqué d'articulations logiques clairement explicitées contre 25% de ceux qui ont choisi le plan de type "parties et sous-parties". Par ailleurs, 9% des candidats ayant opté pour un plan de type "enchaînement de paragraphes" ont fait un plan cohérent avec articulations logiques claires alors que c'est le cas de 17% de ceux ayant choisi le plan de type "parties et sous-parties".

### Hypothèses :

- Les élèves les plus à l'aise se lancent plus facilement dans le plan de type dissertation, ce qui biaiserait les résultats. Mais le tri croisé question 11/ question 22 (voir tableau 19 ci-dessous) ne fait pas apparaître une qualité supérieure en termes de connaissances des candidats ayant choisi ce type de plan, ce qui permet semble-t-il d'invalider cette première hypothèse.
- Les professeurs étant attachés et habitués aux plans de type dissertation ont plus de mal à transmettre à leurs élèves une méthode efficace pour construire des plans de type "enchaînement de paragraphes" correctement articulés.
- Les plans de type dissertation, grâce notamment à la présence de sous-parties, permettent plus facilement aux élèves de faire apparaître clairement les articulations logiques ; le fait de réfléchir à la construction de sous-parties les obligeant à structurer logiquement leur propos.

## Tri croisé entre la question sur le type de plan et la question sur le traitement global de la question. TABLEAU 19

Ce tableau permet de comparer le niveau de connaissances et de savoir-faire des candidats ayant opté pour un plan "enchaînement de 3 paragraphes par idée générale ou thématique" et celui des candidats ayant choisi un plan de type "parties et sous-parties". Nous n'avons pas inclus dans ce tableau les plans de type "enchaînement de 4 paragraphes et plus" car le nombre de candidats ayant opté pour ce type de plan est trop faible pour que les résultats soient robustes statistiquement.

	Le plan est de type enchaînement de 2 ou 3 paragraphes organisés par idées générales/thématiques	Le plan est de type parties / sous parties	Total général
L'élève a utilisé des connaissances, des savoir-faire et les documents pour traiter de manière réfléchie ce sujet spécifique	16,2%	18,9%	12,9%
L'élève a utilisé des connaissances et savoir-faire pour traiter de manière réfléchie ce sujet spécifique, mais avec une faible/mauvaise utilisation des documents	13,5%	17,0%	11,9%
L'élève « récite » plus ou moins adroitement un cours, ce qui peut le rendre indifférent aux documents et/ou l'écarte du sujet	18,9%	24,5%	19,8%
L'élève mise beaucoup sur les documents pour pallier des connaissances imprécises	25,7%	13,2%	30,7%
L'élève ne maîtrise ni les méthodes, ni les connaissances nécessaires	16,2%	17,0%	17,3%
Autre	9,5%	7,5%	6,9%
<b>Total général</b>	100,0%	100,0%	100,0%

*Lecture : 16,2% des candidats ayant opté pour un "plan de type enchaînement de 2 ou 3 paragraphes organisés par idées générales/thématiques" ont su "utiliser des connaissances, des savoir-faire et les documents pour traiter de manière réfléchie ce sujet spécifique".*

### **Bilan sur les PLANS des candidats**

*Les candidats ont intégré la nécessité de construire un plan comme une exigence impérative de l'EC3. Peu d'entre eux omettent de faire apparaître le plan. Le plus souvent, ils construisent un plan sous forme d'enchaînements de 2 ou 3 paragraphes organisés par thématique ou un plan sous forme de parties et sous-parties, même si certains se contentent d'un plan organisé autour des documents. (tableau 15)*

*La présence d'un plan et sa cohérence logique sont des éléments essentiels de la notation (tableaux 15, 16, 17 et 18), même s'il est possible d'atteindre une note proche de la moyenne avec un plan manquant de cohérence, voire même sans plan repérable (tableau 17).*

*Enfin, il semble que les candidats ayant opté pour des plans de type "enchaînement de paragraphes" éprouvent plus de difficultés à faire apparaître clairement la cohérence logique de leur argumentation. Les plans classiques de type parties et sous-parties semblent leur permettre de le faire plus aisément (tableau 18).*

### **Analyse de l'APSES**

*La difficulté des candidats à construire des plans satisfaisants appelle trois types de remarques.*

- *La nécessité de disposer de temps pour travailler la méthodologie avec les élèves au cours des deux années du cycle terminal. A ce titre, des programmes excessivement chargés sont incompatibles avec cette exigence. Or, ce savoir-faire est essentiel pour les futurs étudiants - notamment pour les élèves les plus fragiles -, et ce quelles que soient les études suivies après le baccalauréat.*
- *Par ailleurs, la création de l'EC3 a été marquée par un relatif flou des exigences à propos du plan, notamment en ce qui concerne la nouveauté du plan "enchaînement de paragraphes". Un certain relâchement des exigences concernant la construction logique du plan pourrait expliquer que les élèves attachent moins d'importance à ce savoir-faire en EC3. Là encore, cela pourrait compliquer la tâche des élèves dans l'enseignement supérieur, notamment ceux qui se seraient par ailleurs peu exercés à la dissertation.*
- *Enfin, la complexité du sujet a pu rendre difficile la construction d'un plan logique pour des élèves maîtrisant très mal la notion de croissance endogène, placée au cœur du sujet.*

## MAITRISE DES NOTIONS ET MECANISMES

**Quel a été le degré de « traitement » des mécanismes, théories ou processus suivants ?**

**TABLEAU 20**

	Non évoqué	Pas ou mal maîtrisé	Maîtrisé	Total
<b>Les effets de l'accumulation du capital humain sur le PT et la productivité</b>	15,3%	48,5%	36,1 %	100,0%
<b>Les effets de l'accumulation du capital technologique (R&amp;D) sur le PT et la productivité</b>	14,4%	54,0%	31,7%	100,0%
<b>L'interaction du capital humain et du capital technologique favorise la croissance</b>	46,5%	31,2 %	22,3%	100,0%
<b>Le lien entre gains de productivité et croissance</b>	45,0%	35,1%	19,8%	100,0%
<b>Les effets des investissements en capital public (infrastructures) sur la croissance</b>	27,2 %	44,1 %	28,7%	100,0%
<b>L'accumulation des capitaux génère des externalités positives</b>	66,3%	23,8 %	9,9%	100,0%
<b>La croissance elle-même génère l'accumulation des capitaux qui stimulent en retour le PT et la croissance (croissance auto-entretenu)</b>	68,3 %	18,3 %	13,4%	100,0%
<b>La croissance est endogène car elle résulte des décisions d'investissements des acteurs économiques (accumulation des facteurs)</b>	50,0%	31,7 %	18,3%	100,0%
<b>Autre mécanisme non suggéré par les documents</b>	85,6 %	6,4 %	7,9 %	100,0%
<b>L'élève a utilisé des notions hors programme comme learning by doing, frontière technologique, rendements croissants</b>	88,1%	6,4 %	5,4 %	100,0%

*Lecture : 15,3% des candidats n'ont pas évoqué les effets de l'accumulation de capital humain sur le PT et la productivité.*

Les candidats ont été nombreux à utiliser les mécanismes liés à l'accumulation des différentes formes de capitaux : effet de l'accumulation du capital humain (environ 85% d'entre eux l'ont utilisé), effet de l'accumulation du capital technologique par la R&D (85% environ l'ont utilisé) et effet de l'accumulation du capital public (environ 75% l'ont utilisé). Cependant, ces mécanismes ne sont réellement maîtrisés que par respectivement 36%, 32% et 29% des candidats.

En revanche, il apparaît que les mécanismes les plus essentiels pour rendre visible le caractère endogène de la croissance ont été peu utilisés et apparaissent très souvent mal maîtrisés. Le document 1 proposé aux candidats montrait bien avec l'exemple du capital humain que la croissance résulte de décisions des acteurs économiques et qu'elle est autoentretenu. Pourtant, seuls 18,3% des candidats ont montré qu'ils maîtrisaient le premier mécanisme et 13,4% le second. Par ailleurs, le caractère auto-entretenu de la croissance n'a été évoqué que par une minorité de candidats (environ un tiers). L'idée que la croissance résulte des investissements des acteurs a elle été évoquée par 50% des candidats.

Le document 3 faisait quant à lui référence à la notion d'externalités positives et à leurs effets sur la croissance, même si le terme n'était pas cité. Pourtant, un tiers seulement des candidats a utilisé ce mécanisme et seuls 10% ont montré qu'ils le maîtrisaient.

**Tri croisé question (degré de maîtrise du mécanisme lié à la croissance autoentretenu) avec la note obtenue par le candidat. TABLEAU 21**

	Inférieure à 4	Entre 4,5 et 6,5	Supérieure à 7	Total général
Maîtrisé	3,7%	22,2%	74,1%	100,0%
Pas ou mal maîtrisé	16,2%	67,6%	16,2%	100,0%
Non évoqué	46,0%	47,4%	6,6%	100,0%
Total général	34,8%	47,8%	17,4%	100,0%

*Lecture : 3,7% des candidats ayant montré qu'ils maîtrisaient le mécanisme "croissance autoentretenu" ont obtenu une note inférieure à 4/10 à l'EC3.*

Le fait de maîtriser le mécanisme montrant que la croissance est auto-entretenu est très discriminant concernant la note obtenue par le candidat puisque 74% des candidats qui ont montré qu'ils maîtrisaient ce mécanisme ont obtenu une note supérieure à 7/10 à l'EC3, alors que seuls 17% des candidats ont obtenu une telle note.

**La notion de croissance endogène a-t-elle été définie convenablement (quel que soit l'endroit dans le devoir) ? TABLEAU 22**

	Fréquence	Note moyenne obtenue à l'EC3
Pas définie	34,7 %	4,27
Définie maladroitement	44,1 %	5,19
Définie de manière satisfaisante	21,3 %	7,19

*Lecture : 34,7% des candidat n'ont pas défini la notion de croissance endogène. Ils ont obtenu une note moyenne de 4,27/10 à l'EC3.*

**La notion de croissance économique a-t-elle été définie convenablement (quel que soit l'endroit dans le devoir) ? TABLEAU 23**

	Fréquence	Note moyenne obtenue à l'EC3
Pas définie	30,3 %	4,53
Définie maladroitement	26,9 %	4,91
Définie de manière satisfaisante	42,8 %	6,05

*Lecture : 30,3% des candidat n'ont pas défini la notion de croissance économique. Ils ont obtenu une note moyenne de 4,53/10 à l'EC3.*

On voit que si deux tiers des candidats ont tenté de proposer une définition de la croissance endogène, seuls 21% ont proposé une définition satisfaisante, ce qui dénote une très faible appropriation de ce concept. La capacité à définir convenablement le concept essentiel du sujet est logiquement fortement corrélée avec la note obtenue (tableau 22).

En revanche, environ 43% des candidats ont proposé une définition correcte de la croissance économique (tableau 23), soit le double de ce qui est observé pour le concept de croissance endogène.

Mais être capable de définir le concept de croissance économique était moins rentable que le fait de savoir définir la croissance endogène ; la note moyenne de ceux qui ont su définir la croissance économique est de 6,05 contre 7,19 pour ceux qui ont su définir la croissance endogène.

## Quel a été le degré de maîtrise des notions suivantes ? TABLEAU 24

	Non évoqué	Pas ou mal maîtrisé	Maîtrisé	Total
<b>Facteurs de production</b>	39,1%	22,3%	38,6%	100,0%
<b>Fonction de production</b>	84,7%	6,9%	8,4 %	100,0%
<b>Accumulation des capitaux</b>	43,6%	36,1%	20,3%	100,0%
<b>Investissement</b>	15,3%	45,5%	39,1%	100,0%
<b>Croissance économique</b>	5,0%	41,6%	53,5%	100,0%
<b>Croissance endogène</b>	8,4%	71,3%	20,3%	100,0%
<b>Progrès technique</b>	5,0%	45,0%	50,0%	100,0%
<b>PGF</b>	64,9%	22,8%	12,4%	100,0%
<b>Institutions</b>	70,8%	17,8%	11,4%	100,0%
<b>Externalités</b>	64,9%	24,3%	10,9%	100,0%
<b>Productivité</b>	20,8%	43,6%	35,6%	100,0%
<b>Valeur ajoutée</b>	84,2%	5,4%	10,4%	100,0%
<b>Facteur travail / capital</b>	35,1%	23,3%	41,6%	100,0%

Lecture : 39,1%% des candidats n'ont pas évoqué la notion de facteurs de production.

Les notions de croissance économique et de progrès technique sont utilisées par la quasi-totalité des candidats et ce sont celles qui sont le mieux maîtrisées (elles le sont par environ la moitié des élèves). Viennent ensuite les notions de facteurs de production et d'investissement maîtrisées par environ 40% des candidats (respectivement 38% et 39%).

Les notions d'accumulation des capitaux et de croissance endogène ne sont, elles, maîtrisées que par environ 20% des candidats, ce qui est faible au regard de leur centralité dans le programme et le sujet proposé. Lors de la session 2014 (sujet d'EC3 sur le rôle de la famille dans la mobilité sociale), c'était au contraire les notions centrales du sujet qui étaient le mieux maîtrisées (mobilité sociale, capital culturel, reproduction sociale).

Quant à la notion de "fonction de production", elle n'est utilisée que par 15% des candidats et maîtrisée par seulement 8% d'entre eux. Ce constat était identique pour la dissertation de la session 2014 qui portait déjà sur les sources de la croissance. Ce faible degré d'appropriation interroge quant à la nécessité d'avoir placé cette notion dans les notions essentielles du programme.

Les notions de première sont moins souvent évoquées par les candidats, sauf celles qui sont directement liées à une notion essentielle du programme de terminale (facteur travail/capital lié à la notion de facteurs de production et productivité liée à la PGF). La notion d'externalités, au cœur des théories de la croissance endogène, n'est maîtrisée que par 10% des candidats et est peu présente dans les copies.

## Au final, la copie vous semble : TABLEAU 25

	Fréquence	Note moyenne obtenue à l'EC3
<b>Traiter uniquement de la croissance et pas de son caractère endogène</b>	22,8%	4,24
<b>Traiter essentiellement de la croissance et peu de son caractère endogène</b>	31,2%	5,44
<b>Traiter essentiellement du caractère endogène de la croissance</b>	24,8%	7,13
<b>Aucune des réponses précédentes</b>	21,3%	4,09
<b>Total</b>	100,0%	5,30

Lecture : 22,8% des candidats ont "traité uniquement de la croissance et pas de son caractère endogène". Ces candidats ont obtenu une moyenne de 4,24/10 à l'EC3.

On voit que seul un quart des candidats a su centrer son propos sur ce qui faisait le cœur du sujet, à savoir le caractère endogène de la croissance, un tiers ne l'évoquant que de manière secondaire et un quart pas du tout !

On remarque par ailleurs qu'il a été possible d'obtenir une note proche de la moyenne sans traiter du caractère endogène de la croissance (moyenne de 4,24/10) ou en traitant peu de ce caractère endogène (moyenne de 5,44). Cela permet de souligner que les correcteurs ont dû faire abstraction du non-traitement du sujet pour valoriser d'autres éléments. Si l'on peut comprendre la nécessité d'une évaluation bienveillante pour l'examen final, il serait tout de même préférable de concevoir des sujets (et des programmes) qui permettent de valoriser des connaissances directement au cœur de ceux-ci - ici le caractère endogène de la croissance -, plutôt que des connaissances annexes.

### **Bilan sur la maîtrise des notions et mécanismes**

*Les candidats ont été nombreux à utiliser les mécanismes liés à l'accumulation des différentes formes de capitaux. Leur degré de maîtrise, bien qu'assez faible, est nettement plus élevé que les mécanismes directement liés au caractère endogène de la croissance.*

*De même, les notions de croissance économique, de progrès technique, d'investissement, de facteurs de production et de productivité, sont très souvent présentes dans les copies et avec un degré de maîtrise très supérieur à la notion de croissance endogène - pourtant au cœur du sujet - qu'une minorité d'élèves a su définir et utiliser efficacement. Le manque de maîtrise de cette notion explique largement la moyenne inférieure observée cette année sur cette partie de l'épreuve.*

### **Analyse de l'APSES**

*Les résultats de l'enquête invitent à réfléchir sur la tension entre l'objectif consistant à armer les élèves pour comprendre les grandes questions économiques et sociales (les sources de la croissance en faisant incontestablement partie) et l'objectif de faire de notre enseignement une propédeutique à l'enseignement supérieur. L'introduction des concepts de croissance endogène et de fonction de production dans les notions essentielles du programme penche clairement vers le deuxième objectif. Or, le concept de croissance endogène, en plus de présenter de réelles difficultés d'appropriation pour les élèves comme en attestent les résultats de cette enquête, n'est pas nécessairement indispensable pour leur faire comprendre les principaux enjeux autour des sources de la croissance. A l'inverse, il paraît peu compréhensible que les mécanismes liés aux effets des gains de productivité sur la croissance ne soient pas explicitement au programme.*

# UTILISATION DES DOCUMENTS

## Utilisation du document 1 (texte) : TABLEAU 26

	Fréquence	Note obtenue à l'EC3
Non utilisé	3,5%	3,86
Paraphrase importante	56,9%	4,81
Sous ou mal utilisé	22,3%	5,12
Utilisé de façon pertinente	17,3%	7,40

Lecture : 3,5% des candidats n'ont pas utilisé le document 1. Ces candidats ont obtenu une moyenne de 3,86/10.

## Utilisation du document 3 (texte) : TABLEAU 27

	Fréquence
Non utilisé	6,1%
Paraphrase importante	50,0%
Sous ou mal utilisé	27,8%
Utilisé de façon pertinente	16,2%

Lecture : 6,1% des candidats n'ont pas utilisé le document 3.

Les deux documents textes ont donné lieu à une importante paraphrase. Plus de la moitié des candidats a paraphrasé ces documents. Seul un candidat sur 6 les a utilisés de manière pertinente.

## Degré de maîtrise de la lecture des données statistiques (utilisation du document 2). TABLEAU 28

	Fréquence
Pas fait	16,3%
Plutôt mauvaise sélection / lecture des données	32,7%
Plutôt bonne lecture /sélection des données	51,0%

Lecture : 16,3% des candidats n'ont pas utilisé les données statistiques.

Une grande majorité des candidats a intégré le document statistique à son argumentation. La moitié des candidats a réalisé une lecture/sélection correcte des données, tandis qu'un tiers des candidats a utilisé le document 2 mais n'a pas réussi à lire et sélectionner les données de manière satisfaisante.

## L'élève a-t-il réussi à utiliser le document pour argumenter (utilisation du document 2)? TABLEAU 29

Pas fait	13,9%
Plutôt maladroit	53,5%
Utilisation pertinente	32,7%

Lecture : 13,9% des candidats n'ont pas utilisé le document 2 pour argumenter.

Seul un tiers des candidats a réussi à intégrer de manière pertinente le document statistique à son argumentation. Cela tient à la nature du document qui ne permettait pas d'analyser la corrélation entre niveau de R&D et croissance (une colonne supplémentaire sur le taux de croissance annuel moyen du PIB sur la période aurait pu aider). Une analyse possible consistait à remarquer que plus le niveau de développement est avancé, plus le niveau de R&D s'élève, ce qui permet de souligner le caractère auto-entretenu de la croissance, mais cette analyse était loin d'être évidente pour les candidats comme en témoignent les résultats du tableau 29.

### **Bilan utilisation des documents**

Le choix des documents est donc très discutable dans cette EC3. Les deux textes apportaient de nombreuses connaissances, incitant fortement à la paraphrase et ne permettant pas de discriminer entre les candidats avec de réelles connaissances de cours et ceux qui se contentent de les trouver dans les documents. L'EC3 est donc loin d'avoir fait disparaître certains défauts de l'épreuve de "question de synthèse" pourtant prétextes à la refonte des épreuves.

Le document statistique, quant à lui, était difficilement utilisable par les candidats et a donc été mal utilisé.

### **Analyse de l'APSES**

Au moment de la mise en place des nouvelles épreuves, l'APSES a salué l'obligation faite aux concepteurs de sujets d'introduire des documents factuels en dissertation. Dans le même temps, elle a regretté que cette exigence n'ait pas été également introduite en EC3. On voit ici que les craintes exprimées à l'époque se matérialisent avec des documents apportant des connaissances de cours et incitant fortement à la paraphrase. De ce point de vue, l'EC3 ne répond pas à ses objectifs.



## EVALUATION GLOBALE DE LA COPIE ET REPARTITION DES NOTES

**Quelle note avez-vous mise (même provisoirement) à cette EC3 ? TABLEAU 30**

Note	Nombre de candidats	Proportion de candidats	Echelle de notes	Nombre de candidats	Proportion de candidats
10	2	1,0%	Plus de 8	17	8,42%
9,5	0	0,0%			
9	9	4,5%			
8,5	6	3,0%			
8	9	4,5%	Entre 6 et 8	66	32,67%
7,5	9	4,5%			
7	8	4,0%			
6,5	24	11,9%			
6	16	7,9%			
5,5	21	10,4%	Entre 4,5 et 5,5	48	23,76%
5	16	7,9%			
4,5	11	5,4%	Entre 2,5 et 4	62	30,69%
4	22	10,9%			
3,5	15	7,4%			
3	16	7,9%			
2,5	9	4,5%			
2	5	2,5%	Moins de 2,5	9	4,46%
1,5	1	0,5%			
1	3	1,5%			
0,5	0	0,0%			
0	0	0,0%			
<b>Total</b>	202	100,0%		202	100,0%

*Lecture : 2 candidats, soit 1% de l'échantillon ont obtenu la note de 10/10 à l'EC3. 17 candidats, soit 8,42% de l'échantillon ont obtenu une note supérieure à 8/10.*

La note moyenne des 200 copies composant l'échantillon est de 5,3/10 avec un écart-type de 1,96. Plus d'un tiers des candidats a obtenu une note inférieure à 4/10 et 16,9% des candidats ont eu une note inférieure à 3/10.

**TABLEAU 31**

	EC3 2014	EC3 2015
Sujet	Vous démontrerez que la famille peut constituer un frein à la mobilité sociale des individus.	Vous montrerez que le processus de croissance a un caractère endogène.
Moyenne	5,6/10	5,3/10
Répartition des notes	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 29% des copies obtiennent une note inférieure ou égale à 4 sur 10</li> <li>- 25% obtiennent entre 4,5 et 5,5</li> <li>- 47% obtiennent 6 ou plus ce qui est relativement satisfaisant</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 35% des copies obtiennent une note inférieure ou égale à 4 sur 10</li> <li>- 24% obtiennent entre 4,5 et 5,5</li> <li>- 41% obtiennent 6 ou plus ce qui est relativement satisfaisant</li> </ul>

La comparaison entre les deux sessions met en évidence les difficultés particulières rencontrées par les candidats pour traiter convenablement le sujet sur la croissance endogène. Cette difficulté particulière se retrouve aussi bien en bas de la distribution (16,9% des candidats ont moins de 3/10 en 2015 contre 13% des candidats en 2014), que dans le haut de la distribution (13% ont plus de 8 en 2015 contre 17% en 2014).



## Globalement, quelle impression la copie vous donne-t-elle ? TABLEAU 32

L'élève ne maîtrise ni les méthodes, ni les connaissances nécessaires	17,3%
L'élève mise beaucoup sur les documents pour pallier des connaissances imprécises	30,7%
L'élève « récite » plus ou moins adroitement un cours, ce qui peut le rendre indifférent aux documents et/ou l'écartier du sujet	19,8%
L'élève a utilisé des connaissances et savoir-faire pour traiter de manière réfléchie ce sujet spécifique, mais avec une faible/mauvaise utilisation des documents.	11,9%
L'élève a utilisé des connaissances, des savoir-faire et les documents pour traiter de manière réfléchie ce sujet spécifique	12,9%
NSP	0,0%
Autre	7,4%

Lecture : 17,3% des candidats ne maîtrisent ni les méthodes, ni les connaissances nécessaires.

12,9% des élèves ont su traiter vraiment efficacement ce sujet, ce qui corrobore le résultat du tableau 30 qui montrait que 13% des élèves ont une note supérieure ou égale à 8/10.

Mais ce sont plus de deux tiers des candidats dont la copie présentait d'importants défauts : 17,3% ne "maîtrisent ni les méthodes, ni les connaissances nécessaires", 30,7% "misent beaucoup sur les documents pour pallier des connaissances imprécises" (ce qui confirme l'importante paraphrase constatée dans les tableaux 26 et 27) et 19,8% des candidats "récitent plus ou moins adroitement un cours, ce qui peut les rendre indifférents aux documents et/ou l'écartier du sujet".

### **EC 3 - Autres remarques que ce questionnaire ne vous aurait pas permis d'exprimer, sur cette copie ou sur l'ensemble de vos épreuves composées (par exemple : erreurs récurrentes, difficultés d'évaluation, biais induits par les documents, etc.)**

A cette question ouverte, on dénombre 29 réponses relatives à l'EC3. Aucune de ces réponses ne comporte de points positifs sur le sujet d'EC3, et peu sur le contenu des copies des candidats, les répondants semblant s'être concentrés sur ce qui leur semblait être les principales critiques. 17 réponses (58%) s'attachent ainsi à mettre en évidence les insuffisances des copies, que l'on peut regrouper en 3 catégories principales :

- **Les insuffisances ou critiques liées à la difficulté du sujet et/ou au manque de maîtrise de la notion de croissance endogène – 9 réponses (31%)**

Plusieurs réponses notent que la notion de croissance endogène est mal assimilée par les candidats :

« la notion de croissance endogène est rarement bien maîtrisée par les élèves qui ont tendance à la confondre avec la notion de croissance économique »,

« La notion de croissance endogène n'est pas maîtrisée ni clairement définie dans quasiment toutes les copies. La R&D et l'amélioration du K humain ne sont que du ressort de l'action de l'Etat (comme les infrastructures) pour la plupart des élèves. L'interaction des capitaux humains et technique est souvent évoquée, mais pas vraiment dans une vision d'accumulation malheureusement. Les externalités positives sont systématiquement implicites malheureusement... »

Quelques répondants questionnent alors la responsabilité du sujet en particulier mais aussi du programme dans cet état de fait :

« Les copies étaient très difficiles à évaluer. Les élèves (80%) n'ont pas compris la question... Je crois que cela tient :  
- à la nature du programme (j'ai observé les mêmes difficultés en classe sur cette partie du programme, très théorique et peu rattachée à des questionnements sur le monde réel, par exemple le risque d'épuisement de la croissance, stagnation séculaire... et le rebond de ces approches en termes de capitaux dans le chapitre sur le DD...(soutenabilité ou pas) est très mal raccordé dans nos programmes. Pas d'objet problème pour donner du sens...  
- à la rédaction de la question; trois mots difficiles : endogène, caractère et processus... »

« "Je n'ai jamais enseigné le nouveau programme de terminale et donc jamais enseigné la croissance endogène. Mais cette notion me semble être l'exemple même du concept inadéquat au niveau de la terminale car c'est une question qui porte sur une hypothèse au sein d'une modélisation. Comment endogénéiser ou "internaliser" un certain nombre de causes au sein d'un modèle. Il me semble que ça échappe aux élèves; les candidats qui ont essayé d'aller plus loin que paraphraser les documents, ont écrit que "c'est à l'intérieur" (ou autres périphrases) ou bien que "le PT ne tombe pas du ciel" (Solow); mais qu'est-ce que ça peut vouloir dire pour eux? (...)En fait, ça illustre bien les dangers du glissement actuel des programmes vers la propédeutique à la fac d'éco" »

Un autre répondant concluant même que cette notion n'est à la portée ni des élèves ni même à celle de la plupart des enseignants :

"Le programme dit : "on introduira la notion de croissance endogène en montrant que l'accumulation du capital, sous ses différentes formes participe à l'entretien de la croissance." Autrement dit, la croissance est endogène parce qu'il y a des formes de capital (humain, technologique) qui sont accumulables, donc qui échappent à la loi des rendements décroissants. Mais, si les rendements factoriels ne sont pas décroissants, nous ne sommes plus en concurrence parfaite. Alors, comment s'équilibrent les marchés (puisque les courbes d'offre ne sont plus croissantes avec le prix) ? Que deviennent les avantages comparatifs (puisque l'échange accroît les écarts de productivité) ? Bref, c'est un monde différent et c'est pour ça que Solow postule la croissance exogène (et non parce qu'il aurait fallu attendre Romer pour comprendre que l'innovation venait de la RD. Solow n'est pas plus con qu'un autre). En bref, tirer un peu le fil de la croissance endogène au sens du programme (donc en lien avec la notion de facteur accumulable) nous amène très loin du niveau de compréhension d'un élève de prépa (pardon : de terminale).

Je ne suis pas sûr que tous les candidats à l'agreg maîtrisent les astuces utilisées dans le second modèle de Romer ou dans le génial modèle de Aghion et Howitt pour pouvoir présenter ces idées tout en parvenant à mener à bien la résolution analytique du modèle (souvenez-vous des néo-schumpétériens à la Dosi présentant des modèles sans résolution analytique parce qu'on n'avait pas résolu ces problèmes à l'époque).

Donc, non seulement les élèves ne devraient pas avoir à entendre parler de ça, mais NOUS NE SOMMES PAS COMPETENTS POUR L'ENSEIGNER."

- **Les insuffisances ou critiques liées au choix des documents / à la paraphrase – 8 réponses (28%)**

Plus du quart des répondants s'étant exprimé sur cette question ouverte émet des critiques relatives au dossier documentaire. Ainsi, « le document stat sur les dépenses de R&D/PIB ne permettait pas d'établir de corrélation...rien sur le LT et sur la croissance des différents pays ». Mais surtout, plus que le document statistique, ce sont les deux documents textes qui sont accusés de favoriser la paraphrase, sans d'ailleurs en rejeter nécessairement la faute sur les candidats : « Difficile de ne pas paraphraser les textes », lorsque ces derniers synthétisent l'essentiel de ce qu'il était légitimement possible d'attendre d'un candidat sur ce sujet. Un répondant exprime toutefois au sujet de la paraphrase un certain dépit : « on retombe exactement dans les mêmes travers qu'avec la QSTP ».

- **Les insuffisances ou critiques liées au manque d'utilisation / explicitation des mécanismes – 8 réponses (28%)**

Plusieurs répondants notent ainsi que « les mécanismes ne sont pas globalement utilisés pour argumenter. » Par exemple, « le caractère auto-entretenu de la croissance est évoqué, mais jamais montré, le cercle n'est pas bouclé pour revenir de la croissance au financement des capitaux ». Ou encore « le lien entre les facteurs avancés par l'élève et la croissance endogène n'est pas toujours fait. Beaucoup de connaissances plaquées dans le développement et qui n'apportent rien dans la réponse à la question. » Cette lacune peut être reliée aux deux points précédents : difficultés propres au sujet et à la notion de croissance endogène, tentative de paraphrase liée à des documents dont certains candidats ont pu se dire qu'ils se suffisaient à eux-mêmes et ne nécessitaient pas de développements additionnels de leur part. Mais cette critique liée au manque de développement des mécanismes était également un point saillant de l'enquête sur les copies de bac de 2014. Il faudrait alors chercher des explications plus structurelles. Une hypothèse probable serait le manque de temps laissé aux élèves pendant l'année pour développer réellement leurs compétences argumentaires dans le cadre d'un programme particulièrement chargé avec une forte charge notionnelle.

A noter qu'un répondant à partir des insuffisances constatées dans les copies, suggère des pistes d'amélioration des programmes :

« Cette copie (qui obtient au demeurant une bonne note en EC3 : 7/10) illustre les difficultés de compréhension de la notion de croissance endogène pour les candidats. Ici, l'élève assimile croissance endogène à croissance intensive, puis explique que le progrès technique est "soit exogène soit endogène à la croissance". De fait, seule une part minoritaire des candidats peuvent expliquer que la question de l'exogénéité / endogénéité renvoie à une modélisation. Aussi, plutôt que de passer du temps à faire comprendre cette distinction, mieux vaudrait se limiter :

- à préciser les sources de la croissance en distinguant croissance extensive/intensive

- à expliquer quelles sont les sources des gains de productivité (et à ce moment-là se limiter au rôle des institutions, notamment en lien avec les externalités positives)

- à expliquer comment les gains de productivité génèrent de la croissance : car c'est le manque principal des copies : les candidats n'ont presque jamais développé ce mécanisme. Le lien accumulation de capital et croissance est affirmé, mais presque jamais justifié."

# DISSERTATION

**ANALYSE de la dissertation : les traits saillants de l'enquête** (209 copies de dissertation ont été analysées dans le cadre de l'enquête).

## **ANALYSE DE LA PROBLEMATISATION**

Dans l'introduction, s'il y a une problématique formulée, s'agit-il : **TABLEAU 33**

	Fréquence	Note moyenne
D'une reformulation du sujet qui en conserve le sens	33%	14,0
D'une reformulation du sujet, mais qui conduit au hors-sujet ou à trop restreindre le sujet	22%	10,1
D'une simple reprise textuelle ou quasi textuelle du sujet	44%	11,6
Pas de problématique, pas même le sujet recopié	0%	6,0
Total général	<b>100%</b>	<b>12,0</b>

*Lecture : 33% des candidats ont proposé une reformulation du sujet qui en conserve le sens. Ces candidats ont obtenu une note moyenne de 14/20 à la dissertation.*

Dans l'échantillon observé, on observe tout d'abord que dans toutes les copies il y a une problématique formulée. Les élèves ont donc assimilé que celle-ci était un passage obligé d'une introduction de dissertation. Toutefois, seules 33% des introductions comportent une reformulation du sujet qui en conserve le sens, les autres étant des reformulation conduisant à un hors-sujet ou à une restriction du sujet (22%), et le plus grand nombre de copies (44%) proposent une "problématique" où l'élève se contente d'une simple reprise textuelle (ou quasi textuelle) du sujet.

Sans surprise, la capacité à problématiser conduit à des notes satisfaisantes pour les candidats (14/20 en moyenne). On peut par ailleurs penser que les candidats qui maîtrisent la problématisation sont également ceux qui se démarquent pour d'autres attendus de l'épreuve.

### **Bilan sur la problématisation**

*Les élèves ont intériorisé la nécessité de proposer un questionnement en dissertation (aucun candidat de l'échantillon ne passe outre cette étape de l'introduction). Mais seul un tiers des élèves semble maîtriser le savoir-faire « problématiser », alors qu'il semble un élément important de la note attribuée par les correcteurs. Voir aussi le tableau 35 à ce sujet.*

### **Analyse de l'APSES**

*Les résultats sont similaires à ceux de l'enquête 2014. On voit que les élèves ont assimilé la nécessité de problématiser, mais qu'ils sont très nombreux à ne pas y parvenir de manière satisfaisante. Cette capacité à se poser les bonnes questions devrait pourtant constituer un objectif d'apprentissage essentiel de notre enseignement. Plutôt que d'imposer une surenchère notionnelle, ne vaudrait-il pas mieux construire des programmes qui donnent le temps aux élèves de travailler plus longuement avec leurs enseignants cette capacité à questionner le monde social ?*

## ANALYSE DU PLAN DE LA DISSERTATION

**Concernant le plan de la copie : TABLEAU 34**

	Fréquence	Note moyenne obtenue
L'élève n'a pas suivi de plan repérable dans la copie	3%	8,0
Le plan est construit autour des moyens d'action (pourquoi les PP luttent contre les inégalités et comment y parviennent-ils), mais en oubliant quasiment la question de l'efficacité.	16%	9,4
Le plan est de type I) L'efficacité des pouvoirs publics dans la lutte contre les inégalités de droit et des chances (A Efficace / B limites) II) L'efficacité des pouvoirs publics dans la lutte contre les inégalités de situation (A Efficace / B limites)	2%	14,0
Le plan est de type I) Les inégalités cumulatives II) L'action des PP	10%	10,1
Le plan est de type I) Les inégalités cumulatives II) L'action des PP III) Limites	9,5%	12,5
Le plan est de type I) Un moyen d'action des pouvoirs publics (A présentation / B limites) II) Un autre moyen d'action (A présentation / B limites) avec éventuellement un III sur le même principe	5%	12,7
Le plan est de type Oui / Mais (I. L'action des pouvoirs publics peut permettre de lutter contre les inégalités... II. ...mais son efficacité est limitée)	42%	14,0
Plan "autres" ne se rapportant pas aux items précédents	12,5%	11,5
<b>Total général</b>	<b>100%</b>	<b>12,0</b>

*Remarque : lorsque le plan "autre" a été précisé par le correcteur et qu'il correspond à un des items proposés, nous l'avons inclus aux proportions calculées.*

*Lecture : 3% des candidats n'ont pas de plan repérable dans la copie. Ces candidats ont obtenu une note moyenne de 8/20 à la dissertation.*

Les copies dans lesquelles les élèves n'ont suivi aucun plan repérable sont très minoritaires (3%). Dans 97% des copies étudiées, on retrouve donc un plan, avec cependant des variantes importantes. Dans la plus grande partie des copies étudiées (42%), les élèves ont opté pour un plan de type « oui /mais » en abordant dans un premier temps l'action des pouvoirs publics comme moyen de lutter contre les inégalités, puis en développant dans un second temps, le fait que ces actions sont limitées dans leur efficacité. Ce plan était tout à fait approprié à un sujet "dans quelle mesure ?" et il est d'ailleurs celui qui conduit à la moyenne la plus élevée (14/20).

Au-delà de ce plan attendu et robuste, on retrouve cependant une grande diversité de structure des réponses des candidats, structures plus ou moins pertinentes pour répondre au sujet... les élèves étant restés prisonniers de leur cours. Ainsi, dans 15% des copies, le plan a été construit autour des moyens d'action (pourquoi les PP luttent contre les inégalités et comment y parviennent-ils), mais en oubliant quasiment la question de l'efficacité. 10% des élèves ont répondu en développant d'abord sur le cumul des inégalités, puis en abordant l'action des pouvoirs publics (sans les limites), et 9,5% ont construit un plan équivalent, mais en ajoutant une troisième partie sur les limites de l'efficacité de ces moyens d'action (plan qui, si la première partie est à la frontière du sujet, peut être toléré car il permet de traiter l'action des pouvoirs publics et ses limites).

Seuls 4% des élèves ont construit leur réponse autour des moyens d'action des pouvoirs publics [(I) Un moyen d'action (A présentation / B limites) II) Un autre moyen d'action (A présentation / B limites) avec éventuellement un III sur le même principe], et 2% d'entre eux ont répondu en distinguant la lutte contre les inégalités de droit et des chances (I) et la lutte contre les inégalités de situation (II).

Enfin 18% des élèves ont réalisé un autre plan. Parmi ceux-ci, un certain nombre de correcteurs évoquent des plans structurés autour des différentes formes d'inégalités, notamment en distinguant celles qui sont économiques de celles qui sont sociales. De manière également assez fréquente, d'autres copies présentent des plans intégrant (de manière plus ou moins pertinente) une partie sur la question de la justice sociale.

Les plans qui ont été le plus sanctionnés sont ceux qui ont omis la question de l'efficacité de l'action des pouvoirs publics, ce qui est logique puisque cela conduit à laisser de côté un élément essentiel au traitement du sujet.

## Tri croisé entre la question sur la problématisation et la question sur le plan - TABLEAU 35

Plan	Pas suivi de plan repérable	Le plan est construit autour des moyens d'action, mais en oubliant quasiment la question de l'efficacité	I) Efficacité contre les inégalités de droit et des chances (A Efficace / B limites) II) Efficacité contre les inégalités de situation (A Efficace / B limites)	Le plan est de type I) Les inégalités cumulatives II) L'action des PP	Le plan est de type I) Les inégalités cumulatives II) L'action des PP III) Limites	Le plan est de type I) Un moyen d'action des pouvoirs publics (A présentation / B limites) II) Un autre moyen d'action (A présentation / B limites) avec éventuellement un III sur le même principe	Le plan est de type Oui / Mais (I. L'action des pouvoirs publics peut permettre de lutter contre les inégalités... II. ...mais son efficacité est limitée)	Autres	Total Résultat
Problématique									
D'une reformulation du sujet qui en conserve le sens	2,9%	4,3%	4,3%	4,3%	5,7%	4,3%	61,4%	12,9%	100,0%
D'une reformulation du sujet, mais qui conduit au hors-sujet ou à trop restreindre le sujet	2,1%	27,7%	0,0%	23,4%	10,6%	2,1%	17,0%	17,0%	100,0%
D'une simple reprise textuelle ou quasi textuelle du sujet	3,3%	17,6%	1,1%	4,4%	6,6%	5,5%	40,7%	20,9%	100,0%
Pas de problématique, pas même le sujet recopié	100,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	100,0%
<b>Total Résultat</b>	<b>3,3%</b>	<b>15,3%</b>	<b>1,9%</b>	<b>8,6%</b>	<b>7,2%</b>	<b>4,3%</b>	<b>42,1%</b>	<b>17,2%</b>	<b>100,0%</b>

Lecture : 2,9% des candidats qui ont su proposer une reformulation du sujet tout en conservant le sens n'ont pas suivi de plan repérable.

Logiquement, lorsque les candidats ont su problématiser efficacement, ils sont parvenus à construire un plan efficace. 61% d'entre eux ont choisi le plan oui/mais contre seulement 42% de l'ensemble des candidats. En revanche, lorsque les candidats ont proposé une reformulation du sujet qui en dénature le sens, ils ont été minoritaires à proposer un plan efficace. L'étape "problématisation" semble donc un passage obligé d'une dissertation réussie.

### Bilan construction du plan

Comme pour la présence d'une problématique en introduction, les candidats ont quasiment tous assimilé la nécessité de construire un plan pour répondre efficacement au sujet. On peut considérer que 60% des candidats ont proposé un plan valide.

Mais un quart des candidats proposent un plan qui ne permet pas un traitement satisfaisant du sujet puisqu'ils laissent totalement de côté la question de l'efficacité de l'action des pouvoirs publics.

### Analyse de l'APSES

Comme lors de la session 2014, une majorité de candidats a réussi à proposer un plan adapté au sujet. On peut donc faire l'hypothèse que les sujets-débat apparaissent comme une manière de faciliter le travail des candidats face aux exigences formelles de la dissertation.

Mais, lors de la session 2014 qui proposait également un "sujet-débat", notre enquête faisait apparaître que 60% des candidats avaient choisi un plan "oui/mais". Cette année, ils n'ont été que 42% à adopter ce type de plan. La grande diversité des plans et le fait que les élèves aient assez régulièrement construit une partie qui ne réponde pas au sujet est peut-être à relier au fait que ce sujet est en réalité à cheval sur plusieurs chapitres ("comment les pouvoirs publics peuvent-ils contribuer à la justice sociale?" et "comment analyser la structure sociale?") ce qui a pu déstabiliser les élèves : certains considérant comme nécessaire de présenter ces multiples inégalités ; d'autres considérant que le thème central du chapitre étant la justice sociale, il était nécessaire de développer sur cette thématique. L'interdiction de sujets croisant plusieurs chapitres et le cloisonnement strict entre les disciplines (la justice sociale, c'est un regard croisé et les inégalités et les classes sociales, c'est de la sociologie !) apparaît ici comme un appauvrissement de la réflexion que certains élèves se sont sentis dans l'obligation de dépasser pour pouvoir traiter le sujet proposé.

Par ailleurs, en s'en tenant aux IC du chapitre et au dossier documentaire, les candidats avaient peu d'éléments pour montrer les limites de l'intervention des pouvoirs publics. Si l'on suit les IC, seuls les effets pervers désincitatifs et les limites financières doivent être débattus. On se place ici dans le cadre de la critique libérale de l'Etat. Les IC appellent donc à discuter des conditions de validité de ces thèses, mais ne proposent pas explicitement d'évoquer les limites de l'intervention des pouvoirs publics dans un autre cadre : par exemple celui d'une ambition insuffisante des politiques sociales et de redistribution. Le dossier documentaire offrait quelques ressources factuelles pour montrer que les inégalités persistent, voire que la pauvreté augmente, mais impossible pour les élèves d'en tirer une conclusion satisfaisante sur l'efficacité de l'action des pouvoirs publics ; si les inégalités persistent ou augmentent, est-ce parce qu'il y a trop d'Etat ou pas assez ?!

## Le contenu des copies en termes de connaissances

Quel a été le degré de « traitement » des mécanismes, théories ou processus suivants ?

**TABLEAU 36**

	Non évoqué	Pas ou mal maîtrisé	Maîtrisé	Total
[Distinction entre inégalités économiques et inégalités sociales]	22%	23%	55%	100%
[Distinction entre différentes formes d'inégalités (droit, chances, situation)]	35%	24%	41%	100%
[Distinction effet de l'assurance et effet de l'assistance]	34%	28%	38%	100%
[Les revenus de transfert permettent de réduire les inégalités]	10%	26%	65%	100%
[La fiscalité peut réduire les inégalités]	16%	33%	51%	100%
[Effet de la discrimination positive sur certaines inégalités]	24%	28%	47%	100%
[Effet de la lutte contre les discriminations sur certaines inégalités]	29%	32%	39%	100%
[Les services collectifs contribuent à réduire les inégalités]	43%	21%	36%	100%
[L'action des pouvoirs publics comporte des risques de désincitation et/ou des effets pervers]	53%	21%	27%	100%
[L'action des PP n'est pas vraiment efficace car persistance de l'inégalité des chances (dotation en capital culturel)]	51%	18%	31%	100%
[Faible efficacité de la fiscalité car des impôts peu ou pas redistributifs voire même régressifs comme la TVA ]	61%	19%	21%	100%
[La lutte contre certaines inégalités par la discrimination positive peut produire d'autres inégalités]	71%	13%	16%	100%
[Inégalités d'espérance de vie avec mécanisme(s) (revenus/accès soins, conditions de travail, rapport au corps...)]	21%	38%	41%	100%
[Mécanismes pertinents d'autres chapitres (inégalités scolaires, inégalités de patrimoine, inégalités face au chômage, inégalités cumulatives etc)]	39%	32%	29%	100%

*Lecture : 22% des candidats n'ont pas évoqué la distinction entre inégalités économiques et inégalités sociales.*

On remarque que parmi les items les plus utilisés, figure la distinction entre inégalités économiques et inégalités sociales (78%) ainsi que la distinction assurance/assistance (66%) qui n'étaient pourtant pas au cœur du sujet. On retrouve ici l'impression que beaucoup d'élèves n'ont pas réussi à s'émanciper de la restitution du cours.

A contrario, les risques désincitatifs qui sont également très clairement énoncés dans les IC ont été peu mobilisés par les candidats (seuls 47% des candidats y ont fait référence et seuls 27% des candidats l'ont fait de manière pertinente). De même, la contribution des services collectifs à la réduction des inégalités - dont l'impact est pourtant particulièrement élevé - n'est évoqué que par 57% des candidats et seuls 36% des candidats le font de manière pertinente.

La fiscalité et les revenus de transfert sont quant à eux mobilisés de façon pertinente par plus de la moitié des candidats, seuls 10 et 16% des candidats n'en parlent pas du tout.

Enfin, de façon plus ou moins maîtrisée, c'est 61% des candidats qui ont pensé à convoquer des mécanismes d'autres chapitres pour traiter ce sujet.



### Quel a été le degré de maîtrise des notions suivantes ? TABLEAU 37

	Non évoqué	Pas ou mal maîtrisé	Maîtrisé	Total
<b>[Egalité]</b>	24%	33%	43%	100%
<b>[Inégalités économiques/sociales (l'élève ne s'en tient pas aux seules inégalités éco) ]</b>	7%	28%	66%	100%
<b>[Assurance/assistance]</b>	33%	26%	41%	100%
<b>[Prestations sociales]</b>	13%	35%	52%	100%
<b>[Redistribution]</b>	6%	32%	62%	100%
<b>[Protection sociale]</b>	21%	40%	40%	100%
<b>[Fiscalité]</b>	18%	42%	40%	100%
<b>[Services collectifs]</b>	42%	27%	31%	100%
<b>[Discrimination]</b>	21%	31%	48%	100%
<b>[Etat-providence]</b>	39%	28%	33%	100%
<b>[Prélèvements obligatoires]</b>	22%	35%	43%	100%
<b>[Revenus de transfert]</b>	32%	33%	35%	100%

*Lecture : 24% des candidats n'ont pas évoqué la notion d'égalité.*

Les notions de redistribution, de prestations sociales, de discrimination, de prélèvements obligatoires, de protection sociale et de fiscalité sont les plus présentes dans les copies, certainement en lien avec le dossier documentaire qui incitait fortement à les évoquer. En revanche, les services collectifs, qui n'étaient pas suggérés par les documents, sont non évoqués par 42% des candidats alors qu'ils constituent un des quatre moyens d'action des pouvoirs publics explicitement énoncés dans les IC du programme. On observe donc que le dossier documentaire joue un rôle de suggestion important dans le traitement de ce sujet de dissertation.

## MAITRISE DES SAVOIR FAIRE STATISTIQUES

**Degré de maîtrise de la lecture des données statistiques - TABLEAU 38**

	Pas fait	Plutôt mauvaise lecture des données	Plutôt bonne lecture des données	Total
[prestations ou prélèvements (doc 1) : Les 10% des personnes les moins/les plus riches reçoivent/versaient en moyenne ...]	21%	17%	62%	100%
[revenu disponible (doc 1) : Le revenu disponible des 10% des personnes les moins/les plus riches était de ... en moyenne]	21%	19%	61%	100%
[taux de redistribution (doc 1) : Le revenu après redistribution des 10% des personnes au niveau de vie le plus faible était supérieur de 141% à / était 2,4 fois supérieur à / représentait 241% de / leur revenu avant redistribution]	51%	23%	26%	100%
[taux de pauvreté (doc 3) : Le candidat distingue bien le sous-ensemble et l'ensemble de référence, donc évite de dire "le taux de pauvreté est..."]	40%	38%	22%	100%
[niveau de vie médian des pauvres (doc 3) : Ex : 50% des personnes pauvres avaient un niveau de vie supérieur à 790 euros par mois en 2011]	60%	21%	19%	100%
[espérance de vie (doc 4). En 2003, les ouvriers âgés de 35 ans pouvaient espérer vivre en moyenne encore 41 ans, soit jusqu'à 76 ans.]	22%	32%	45%	100%

*Lecture : 21% des candidats n'ont pas utilisé les données sur les moyennes de prestations ou prélèvements par dixième de population.*

L'interprétation des déciles (ici moyenne par dixième de population) est la mieux maîtrisée dans les copies, puisque seulement 1/5 des candidats ne l'évoquent pas. Vient ensuite l'interprétation de l'espérance de vie à 35 ans qui est bien interprétée par 45% des candidats. En revanche, le bilan est moins flatteur pour la maîtrise du niveau de vie médian que seuls 19% des candidats ont su interpréter, le taux de pauvreté (seulement 22%) et le taux de redistribution (seulement 26%).

Comme l'année dernière, on retrouve une maîtrise décevante des savoirs faire quantitatifs, moins bonne que celle des notions. On peut continuer à faire l'hypothèse que c'est la densité notionnelle des programmes qui en est la cause, en limitant le temps consacré aux savoir-faire statistiques.



## IMPRESSION GENERALE DONNEE PAR LA COPIE ET NOTATION

**Globalement, quelle impression la copie vous donne-t-elle ? TABLEAU 39**

	Fréquence	Note moyenne
L'élève « récite » plus ou moins adroitement un cours, ce qui peut le rendre indifférent aux documents et/ou l'écarte du sujet	20,6%	10,5
L'élève a utilisé des connaissances et savoir-faire pour traiter de manière réfléchie ce sujet spécifique, mais avec une faible/mauvaise utilisation des documents.	13,9%	13,8
L'élève a utilisé des connaissances, des savoir-faire et les documents pour traiter de manière réfléchie ce sujet spécifique	26,3%	16,5
L'élève mise beaucoup sur les documents pour pallier des connaissances imprécises	20,6%	9,0
L'élève ne maîtrise ni les méthodes, ni les connaissances nécessaires	8,1%	6,8
<b>Autres</b>	10,5%	11,3
<b>Total général</b>	100,0%	12,0

*Lecture : 20,% des candidats "récitent plus ou moins adroitement un cours". Ils obtiennent une note moyenne de 10,5/20.*

8% des copies sont loin des exigences de base de la dissertation (elles obtiennent une note moyenne de 6,8/20).

On note que 20% des candidats ne sont pas parvenu à s'émanciper de leur cours (les correcteurs leur accordent tout de même une note moyenne de 10,5/20, valorisant probablement le sérieux et les connaissances de cours) et que 20% se basent essentiellement sur les documents (note moyenne de 9/20).

14% des candidats ont su cerner le sujet et produire une copie satisfaisante, même si l'utilisation des documents laisse à désirer. Enfin un quart des candidats produit d'excellentes copies et obtiennent une note moyenne de 16,5/20.

**Quelle note avez-vous mise (même provisoirement) à cette dissertation ? TABLEAU 40**

Note	Fréquence
4	0,5%
5	1,4%
6	2,9%
7	7,7%
8	10,5%
9	7,7%
10	3,8%
11	9,1%
12	13,4%
13	5,7%
14	10,5%
15	7,7%
16	8,6%
17	1,0%
18	4,3%
19	1,0%
20	4,3%
<b>Total général</b>	<b>100,0%</b>

La moyenne de la dissertation sur l'échantillon des répondants s'élève à 12. Plus d'un quart (26,9%) des copies analysées obtient 15 ou plus ce qui est cohérent avec les 26,3% de correcteurs qui ont eu l'impression globale que dans sa copie « l'élève a utilisé des connaissances, des savoir-faire et des documents pour traiter de manière réfléchie ce sujet », tandis que presque un quart également (23%) obtient une note de 8 ou moins.

## **QUESTION OUVERTE : AUTRES IMPRESSIONS SUR LA COPIE ET SUR LES AUTRES COPIES DU PAQUET**

65 correcteurs ont fait des remarques complémentaires concernant leurs impressions sur les copies. Quatre ordres de remarques peuvent être dégagés.

La remarque la plus récurrente (15% des correcteurs qui ont fait des commentaires) souligne que les candidats ont souvent omis la question de l'efficacité de l'action des pouvoirs publics, y compris lorsque l'élève avait de réelles connaissances. Comme nous l'avons déjà noté plus haut, cela peut s'expliquer par le fait que la question de l'efficacité n'est présente que dans une phrase des IC et que les documents apportaient peu sur ce point aux candidats.

Autres remarques fréquentes (15% des correcteurs qui ont fait des remarques) : celles qui déplorent des connaissances et mécanismes insuffisamment maîtrisés par les candidats.

15% des correcteurs qui ont fait des remarques soulignent le manque de maîtrise des savoir-faire liés à l'utilisation des documents, notamment les documents statistiques.

Enfin 6% des correcteurs ayant fait des remarques insistent, eux, sur des grilles d'harmonisation trop généreuses conduisant à des notes convenables pour des élèves qui maîtrisent au final assez peu les mécanismes et savoir-faire nécessaires à un traitement efficace du sujet.

### **Bilan global sur la dissertation**

La **formulation du sujet**, en se centrant sur l'efficacité de l'action des pouvoirs publics - ce qui ne renvoyait qu'à une phrase des IC - a pu désarçonner certains candidats qui ont omis de centrer leur propos sur cette efficacité. Un traitement pertinent du sujet nécessitait en effet de puiser, en plus des connaissances tirées du regard croisé sur la justice sociale, d'autres éléments dans le chapitre sur la structure sociale (notamment la question de la persistance d'importantes inégalités), voire du chapitre sur la mobilité sociale (persistance de l'inégalité des chances). Une majorité de candidats a été dans ce sens, ce qui souligne au passage la faible pertinence de la règle officielle selon laquelle il n'est pas possible de proposer des sujets portant sur des chapitres différents du programme. Par ailleurs, le dossier documentaire offrait peu d'occasions de nuancer l'efficacité de l'action des pouvoirs publics.

L'APSES réitère donc sa demande de sujets qui se concentrent sur les questions centrales de chaque chapitre, permettant aux élèves d'exposer sereinement leurs connaissances et leur maîtrise des exigences méthodologiques.

Du côté de **l'évaluation globale des copies**, une minorité de copies montre une maîtrise très insuffisante des exigences de base de la dissertation et obtient des notes très faibles. Une partie non-négligeable des candidats (20%) montre peu de connaissances et se contente d'utiliser les documents. Le reste des candidats montre une volonté de montrer des connaissances, même si celles-ci sont plus ou moins bien assimilées et reliées efficacement au sujet. Au final un candidat sur 4 produit une copie qui allie à la fois maîtrise des savoirs et des savoir-faire.

En ce qui concerne la **méthode** de la dissertation, les candidats semblent avoir assimilé les exigences aussi bien en termes de plan (quasiment tous les élèves construisent un plan repérable) qu'en termes de présence d'une "problématique" en introduction. Mais, si une majorité de candidats propose un plan valide - ce qui confirme le caractère rassurant pour les candidats des sujets-débat -, la problématisation n'est maîtrisée que par un tiers seulement des candidats. Cela ne manque pas d'interroger si l'on souhaite faire de la capacité des élèves à se poser les bonnes questions un objectif essentiel de notre enseignement.

De plus, comme l'année dernière, on retrouve une maîtrise décevante des **savoir-faire statistiques** (et plus globalement des savoir-faire liés à l'utilisation du dossier documentaire), moins bonne que celle des notions. On peut continuer à faire l'hypothèse que c'est la densité notionnelle des programmes qui en est la cause, en limitant le temps consacré dans la classe aux savoir-faire statistiques.

Enfin, en termes de connaissances, les candidats ont globalement montré une maîtrise convenable des notions au cœur du chapitre, notamment autour des questions de redistribution (le dossier documentaire incitant d'ailleurs à les évoquer). En revanche, la notion de services collectifs a été peu présente dans les copies et dans l'ensemble mal maîtrisée, de même que la question des effets désincitatifs, alors que ces deux points sont présents dans les IC.