
Résultats de l'enquête 2014 menée par l'APSES sur les copies de bac

Table des matières

- 1. Principaux résultats1
- 2. Contexte et méthodologie de l'enquête3
- 3. Epreuve composée4
 - EC14
 - EC210
 - EC313
 - Ensemble de l'épreuve composée17
- 4. Dissertation20

1. Principaux résultats

Après deux ans d'application du nouveau programme de terminale et des nouvelles épreuves, l'APSES a réalisé une enquête par questionnaires pour faire un premier bilan des acquisitions des élèves. Plus de deux cents correcteurs ont renseigné le questionnaire **pour 320 copies de dissertation et 369 copies d'épreuve composée**. L'analyse des copies révèle une assimilation relativement fragile des notions, mécanismes et savoir-faire du programme et des épreuves.

Notions et mécanismes

En EC1, les correcteurs ont souligné la faiblesse des acquisitions des élèves sur la flexibilité (moyenne d'1,3/3 sur cette question, même si la question sur le protectionnisme est mieux réussie (1,7/3). **Au vu des faibles résultats sur la première question, l'argument justifiant l'intérêt de l'EC1 par le fait de récompenser les élèves fragiles mais travailleurs ne semble pas particulièrement convaincant, d'autant plus que l'on observe une forte corrélation avec la note d'EC3 dont les exigences formelles sont pourtant plus importantes.**

En EC3, les notions principales du programme sur cette question (mobilité sociale, reproduction sociale et capital culturel) sont maîtrisées par environ 50% des candidats. Cependant, les liens entre notions ou entre les différentes étapes d'un mécanisme sociologique sont peu explicités. Par exemple 58% des candidats n'explicitent pas de manière satisfaisante les liens entre transmission du capital culturel et mobilité sociale.

En dissertation, si le lien entre accumulation des différentes formes de capital et croissance est maîtrisé par 55% des candidats, en revanche les rôles respectifs du progrès technique (26%), des institutions (21%) et même de l'accumulation du capital physique (40%) sur la croissance sont rarement maîtrisés.

Savoir-faire

Le principal point positif est que les élèves ont bien assimilé – en EC3 comme en dissertation – la nécessité de construire un plan réfléchi, même si la réalisation n'est pas toujours appropriée. Si la formulation du sujet de dissertation appelle à un débat plutôt formel, celle-ci a permis à une majorité d'élèves de construire des plans

appropriés (62% d'entre eux ont adopté un plan OUI/MAIS qui permettait de traiter convenablement le sujet). Les sujets-débat apparaissent donc bien comme une manière de faciliter le travail des candidats face aux exigences formelles de la dissertation.

Mais en EC2 de nombreux correcteurs soulignent le décalage entre les notes élevées (2,8/4 de moyenne) qu'ils ont accordées – respectant en cela les barèmes proposés par les commissions d'entente – et des copies qui révèlent souvent une maîtrise insuffisante des différents savoir-faire statistiques : par exemple une petite minorité d'élèves a su proposer une interprétation pertinente du revenu médian. En EC3, la moitié des candidats n'a pas utilisé les données chiffrées ou les a utilisées de manière insatisfaisante. En dissertation, seul un peu plus d'un tiers des candidats a su interpréter le TCAM de manière satisfaisante !

L'EC3 a souvent été présentée comme devant mettre fin à la paraphrase des documents. L'enquête révèle que cet objectif n'est absolument pas atteint. 40% des copies contiennent une paraphrase importante du document 1 et 32% pour le document 2. Au final, en EC3, seul un quart des candidats a « utilisé des connaissances, des savoir-faire et les documents pour traiter de manière réfléchie ce sujet spécifique » ; environ un tiers en dissertation.

Enseignements à tirer de ce bilan décevant :

Le manque de maîtrise de certaines notions du programme invite à une réflexion sur la multiplication des notions et mécanismes à traiter durant l'année de terminale. Les notions et mécanismes qui ont été les mieux maîtrisés sont ceux qui sont les plus centraux dans le programme. Cela permet de rappeler qu'il ne suffit pas qu'une notion soit présente dans un programme pour qu'elle soit appropriée ; les élèves ont besoin de temps ! De même, la lourdeur du programme produit ses effets sur le temps consacré au travail sur les méthodes – notamment statistiques – et peut expliquer les insuffisances des copies concernant les savoir-faire.

Au vu de ce bilan décevant, l'APSES continuera d'agir pour qu'une évaluation complète des programmes et des épreuves soit menée à brève échéance avant une refonte qui permette une réelle appropriation par les élèves des savoirs et méthode des sciences sociales tout en contribuant à leur formation citoyenne.

2. Contexte et méthodologie de l'enquête

Les nouvelles épreuves de baccalauréat en Sciences Economiques et Sociales sont en application depuis deux 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 apparaissait donc nécessaire d'en tirer un premier 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.

Cette enquête a été réalisée par Internet, du 22 juin au 2 juillet 2014. 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, 689 copies ont fait l'objet d'une réponse** (320 copies de dissertation et 369 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 2014 »

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 : sur-représentation 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.**

3. Epreuve composée

EC1

Question 1 : « Comment la flexibilité du marché du travail peut-elle réduire le chômage ? »

Situation de la question par rapport au programme :

- Notion : flexibilité du marché du travail.
- IC : Analyser les politiques de flexibilisation pour réduire la composante structurelle du chômage.

1. Quel a été le degré de traitement de la question?

	Flexibilité du marché du travail a été définie	Flexibilité du marché du travail a été illustrée	Le rôle de la flexibilité des salaires a été explicité	Le rôle de la flexibilité liée aux types de contrat de travail a été	Le rôle de la flexibilité liée à la polyvalence des salariés a été	Un autre rôle de la flexibilité a été explicité
Dui, de manière plutôt pertinente	24%	29%	24%	25%	8%	12%
Dui, mais pas de manière pertinente	29%	27%	23%	22%	11%	17%
Non	47%	43%	53%	53%	81%	72%
Total des copies	100%	100%	100%	100%	100%	100%

On retrouve dans les copies trois acceptions possibles de l'expression « flexibilité du marché du travail » : flexibilité des salaires sur ce marché, flexibilité quantitative (terme hors programme) qui renvoie principalement aux contrats de travail (CDD / intérim / temps partiel / plus ou moins grande facilité de licenciement) et flexibilité fonctionnelle (polyvalence des salariés).

Mais les candidats ont majoritairement considéré que l'expression « flexibilité du marché du travail » renvoyait soit à la flexibilité des salaires (47% ont cherché à l'expliciter), soit à la flexibilité des types de contrat de travail (47% également). Cependant, seuls 25% des candidats ont su expliciter de manière plutôt pertinente le rôle de la flexibilité des salaires ; le résultat est identique pour le rôle des types de contrats de travail.

Le rôle de la flexibilité fonctionnelle (polyvalence des salariés) était, lui, rarement présent dans les copies (19% d'entre elles) et encore moins de manière pertinente (8% des copies).

Tri croisé entre la note obtenue sur cette question et le contenu des réponses

		Note inférieure ou égale à 1	Note supérieure ou égale à 2	Total général
Flexibilité du marché du travail a été définie	Non	69%	17%	49%
	Oui mais pas de manière pertinente	28%	21%	25%
	Oui, de manière plutôt pertinente	4%	62%	26%
	Total général	100%	100%	100%
Flexibilité du marché du travail a été illustrée	Non	65%	16%	46%
	Oui mais pas de manière pertinente	30%	14%	24%
	Oui, de manière plutôt pertinente	5%	70%	30%
	Total général	100%	100%	100%
Le rôle de la flexibilité des salaires a été explicité	Non	74%	28%	57%
	Oui mais pas de manière pertinente	23%	13%	19%
	Oui, de manière plutôt pertinente	3%	59%	24%
	Total général	100%	100%	100%
Le rôle de la flexibilité liée aux types de contrat de travail a été explicité	Non	79%	18%	56%
	Oui mais pas de manière pertinente	18%	19%	19%
	Oui, de manière plutôt pertinente	2%	63%	25%
	Total général	100%	100%	100%
Le rôle de la flexibilité liée à la polyvalence des salariés a été explicité	Non	90%	69%	82%
	Oui mais pas de manière pertinente	10%	8%	9%
	Oui, de manière plutôt pertinente	1%	23%	9%
	Total général	100%	100%	100%
Un autre rôle de la flexibilité a été explicité	Non	83%	58%	74%
	Oui mais pas de manière pertinente	16%	12%	15%
	Oui, de manière plutôt pertinente	1%	30%	12%
	Total général	100%	100%	100%

Les candidats ayant obtenu une note supérieure ou égale à 2 ont majoritairement tenté de définir "flexibilité" (83% d'entre eux contre 32% des candidats avec une note inférieure ou égale à 1) et 62% d'entre eux l'ont fait de manière plutôt pertinente (contre seulement 4% pour les candidats avec une note inférieure ou égale à 1). Les résultats sont similaires pour l'illustration de la notion.

Les « bonnes copies » ont majoritairement explicité le rôle de la flexibilité des salaires (72% l'ont explicitée et 59% de manière pertinente) et celui de la flexibilité quantitative (82% l'ont explicitée et 63% de manière pertinente). En revanche, les « mauvaises copies » ont très rarement explicité ces deux rôles de manière pertinente (respectivement 3% et 2%).

Les « bonnes copies » ont aussi évoqué le rôle de la flexibilité fonctionnelle (31% d'entre elles) souvent de manière pertinente (23% d'entre elles).

2. Quelle note avez-vous mise (même provisoirement) à cette question ?

Note obtenue	Fréquence
0	17%
0,5	17%
1	16%
1,5	19%
2	12%
2,5	8%
3	11%
Total général	100%

Moyenne : 1,3 /3

50% des candidats ont une note inférieure ou égale à 1, ce qui dénote une maîtrise insuffisante de la notion de flexibilité et de son rôle dans la lutte contre le chômage.

Les remarques précédentes (cf tri croisé) concernant l'absence de définition et d'illustration de la notion de flexibilité ainsi que d'explicitation du rôle de la flexibilité des salaires et numérique valent donc pour la majorité de ces copies.

Ces défauts expliquent une moyenne relativement faible : 1,3/3 seulement.

Question 2 : « A quels risques économiques peuvent s'exposer les pays qui mènent une politique protectionniste ? »

Situation dans le programme :

- Notion : protectionnisme.
- IC : On présentera les fondements des politiques protectionnistes et on en montrera les risques.

3. Quel a été le degré de traitement de la question ?

	Protectionnisme a été défini	Protectionnisme a été illustré	Un risque d'inflation a été évoqué	Un risque de se priver de gains à l'échange a été évoqué	Un risque de se priver de la variété des produits a été évoqué	Un autre risque économique du protectionnisme a été évoqué
Oui, de manière plutôt pertinente	45%	38%	31%	18%	33%	36%
Oui, mais pas de manière pertinente	33%	17%	21%	19%	12%	26%
Non	22%	44%	49%	63%	56%	38%
Total des copies	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Protectionnisme a été majoritairement défini (78% des candidats l'ont défini contre 53% pour la flexibilité) et plus souvent de manière pertinente (parmi les candidats qui l'ont défini, 57% des élèves l'ont fait de manière plutôt pertinente alors que ce n'était le cas que de 45% des candidats qui avaient défini flexibilité).

Au final, seuls 24% des candidats ont défini « flexibilité » de manière plutôt pertinente alors que 45% des candidats ont défini de manière plutôt pertinente « protectionnisme ».

On peut émettre deux hypothèses pour expliquer ces constats : d'une part la notion de protectionnisme est plus centrale au sein du chapitre que ne l'est la notion de flexibilité, d'autre part le terme flexibilité est polysémique et les élèves ont sans doute plus de mal à en retenir une définition unique.

Seuls 22% des candidats ont omis de définir « protectionnisme » ; en revanche 44% d'entre eux n'ont pas pris soin d'illustrer la notion.

Le risque d'inflation a été le risque le plus souvent évoqué : 51% des candidats ont évoqué ce risque (31% des candidats l'ont fait de manière pertinente) contre 44% qui ont évoqué le risque de réduction de la variété (33% des candidats l'ont fait de manière pertinente) et seulement 37% le concept de gains à l'échange qui fait partie des acquis de première (18% des candidats l'ont fait de manière pertinente).

Tri croisé entre la note obtenue sur cette question et le contenu des réponses

		Note inférieure ou égale à 1	Note supérieure ou égale à 2	Total général
Protectionnisme a été défini	Non	50%	9%	24%
	Oui, de manière plutôt pertinente	11%	69%	47%
	Oui, mais pas de manière pertinente	38%	22%	28%
	Total général	100%	100%	100%
Protectionnisme a été illustré	Non	71%	28%	44%
	Oui, de manière plutôt pertinente	6%	61%	40%
	Oui, mais pas de manière pertinente	23%	11%	16%
	Total général	100%	100%	100%
Un risque d'inflation a été évoqué	Non	85%	26%	48%
	Oui, de manière plutôt pertinente	0%	52%	33%
	Oui, mais pas de manière pertinente	15%	22%	19%
	Total général	100%	100%	100%
Un risque de se priver de gains à l'échange a été évoqué	Non	87%	49%	63%
	Oui, de manière plutôt pertinente	1%	31%	19%
	Oui, mais pas de manière pertinente	12%	20%	17%
	Total général	100%	100%	100%
Un risque de se priver de la variété des produits a été évoqué	Non	89%	34%	54%
	Oui, de manière plutôt pertinente	2%	55%	35%
	Oui, mais pas de manière pertinente	10%	11%	10%
	Total général	100%	100%	100%
Un autre risque économique du protectionnisme a été évoqué	Non	65%	19%	36%
	Oui, de manière plutôt pertinente	3%	61%	39%
	Oui, mais pas de manière pertinente	31%	20%	24%
	Total général	100%	100%	100%

Les « bonnes copies » (note supérieure ou égale à 2) ont très majoritairement défini « protectionnisme » (91% d'entre elles et 69% de manière plutôt pertinente contre respectivement 49% et seulement 11% pour les « mauvaises copies ») et l'ont illustré (72% d'entre elles et 61% de manière pertinente contre respectivement 29% et seulement 6% pour les « mauvaises copies »).

De même, les bonnes copies ont su majoritairement expliciter le risque d'inflation (52% d'entre elles l'ont fait de manière pertinente contre 0% pour les mauvaises) et le risque de réduction de variété (55% d'entre elles l'ont fait de manière pertinente contre 2% pour les mauvaises copies).

Le risque de se priver de gains à l'échange a été évoqué de manière pertinente par une minorité d'élèves, y compris parmi les bonnes copies (31% d'entre elles l'évoquent de manière pertinente).

4. Quelle note avez-vous mise (même provisoirement) à cette question ?

Note obtenue	Fréquence
0	8%
0,5	13%
1	11%
1,5	17%
2	19%
2,5	14%
3	20%
Total général	100%

Moyenne : 1,7 /3

70% des candidats ont la moyenne à cette question et 53% des candidats ont une note supérieure ou égale à 2. Cette question a donc été nettement mieux réussie que celle sur la flexibilité. La moyenne est d'1,7/3 contre 1,3/3 pour la question sur la flexibilité.

Cependant, 32% des candidats ont une note inférieure ou égale à 1, ce qui dénote une maîtrise insuffisante des risques du protectionnisme, mais aussi de la notion elle-même puisque seuls 11% de ces candidats ont su la définir.

Corrélation entre la note obtenue à l'EC3 et à l'EC1

Note à l'EC1	Note à l'EC3			Total général
	Inférieure ou égale à 4 / 10	Note comprise entre 4,5 et 6,5/ 10	Supérieure ou égale à 7 /10	
Inférieure ou égale à 2 / 6	63%	31%	18%	37%
Note comprise entre 2,5 et 3,5 / 6	23%	37%	21%	28%
Supérieure ou égale à 4 / 6	15%	33%	61%	36%
Total général	100%	100%	100%	100%

Lecture : 63% 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. Or, il apparaît au vu du tableau ci-dessus que les élèves qui ont des difficultés avec l'EC3 (note inférieure ou égale à 4) ne parviennent que de manière très minoritaire à obtenir une note supérieure à 4/6 en EC1. Ainsi, parmi les élèves ayant obtenu une note inférieure ou égale à 4/10 en EC3, 15% seulement ont obtenu une note supérieure à 4/6 en EC1. Au contraire, 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 ! Ainsi, parmi ceux qui ont une note supérieure à 7/10 en EC3, 61% ont également une note supérieure ou égale à 4/6 en EC1.

BILAN SUR L'EC1

Ce bilan s'appuie sur les questions quantitatives déjà étudiées préalablement, mais aussi sur certaines remarques faites par les correcteurs concernant l'EC1 (une quinzaine de correcteurs environ a fait des commentaires sur l'EC1).

Contrairement à d'autres sujets tombés l'année précédente ou cette année dans les centres étrangers, les sujets d'EC1 de métropole ont le mérite de cadrer avec le programme et de ne pas proposer de questions de définition. Cependant, l'enquête met en évidence plusieurs faiblesses de cette partie 1 de l'épreuve composée.

Au vu des faibles résultats sur la première question, l'argument justifiant l'intérêt de l'EC1 par le fait de récompenser les élèves fragiles mais travailleurs ne semble pas particulièrement convaincant, d'autant plus si l'on observe la forte corrélation avec la note d'EC3 (cf. tri croisé plus haut)

Un correcteur relève que la question sur la flexibilité est « *plus une question de dissertation* » ; elle pourrait en effet amener à de longs développements. La difficulté pour les élèves réside alors dans la nécessité de sélectionner les informations face à des attentes largement implicites sur le niveau de développement attendu. Ainsi un correcteur note que la « *plupart des élèves répondent en récitant tout ce qu'ils savent sur le chômage* ». Un autre souligne que les élèves ne « *comprennent pas que des mécanismes précis sont attendus, ils font des liens très vagues sans rentrer dans le détail du genre "Les politiques protectionnistes vont se traduire par une hausse des prix et donc une baisse de la croissance." (il faut me débrouiller pour trouver les liens et les mécanismes intermédiaires!!!)* ». Enfin, à propos de la question sur la flexibilité, un dernier signale que le « *lien avec le chômage est rarement évoqué* ».

Par ailleurs, le manque de maîtrise de ces notions du programme invite probablement à une réflexion sur la multiplication des notions et mécanismes à traiter durant l'année de terminale. Le temps consacré à cette notion particulièrement polysémique qu'est la flexibilité ne peut excéder 2h de cours. Est-ce suffisant pour une réelle appropriation qui permette de répondre aux exigences d'une question de type EC1 ? Les résultats obtenus laissent penser que non.

Enfin, concernant la formulation des questions, un autre correcteur considère que les « *questions de cours sont mal posées et ne permettent pas de valoriser les élèves qui cherchent à réfléchir* ».

En attendant que les nouvelles épreuves soient évaluées et refondues, l'APSES propose donc quelques règles provisoires pour limiter les principaux défauts de l'EC1.

- Interroger sur des parties de cours qui ont fait l'objet de développements conséquents. Cela éviterait l'écueil actuel de l'EC1 qui conduit les professeurs à mettre l'accent dans leurs cours sur des mécanismes et notions secondaires pour éviter que leurs élèves ne soient démunis le jour du bac face à une question très restreinte. En effet, cela a pour conséquence de restreindre le temps consacré avec les élèves à la problématisation et à la réflexion sur les enjeux essentiels de chaque thème du programme.
- Restreindre les développements attendus des élèves en précisant dans la question qu'un (ou deux) arguments ou exemples seulement sont attendus.
- Pour éviter les polémiques sur le libéralisme (ou autre), soit demander un argument pour et un argument contre, soit resituer le courant théorique dans lequel s'inscrit la question. Par exemple pour la première question de l'EC1 cette année, il aurait été plus rigoureux de formuler : « **Montrez comment, pour certains économistes, la flexibilité du marché du travail peut réduire le chômage ?** »

EC2

5. Quel a été le degré de maîtrise de la lecture et de la comparaison des données ?

	Lecture du revenu médian du type « 50% ont un... »	Lecture des proportions distinguant l'ensemble et le sous-ensemble	Ecart mis en évidence à l'aide d'un calcul pertinent (différence en points ou coefficient multiplicateur)
Pas fait	72%	20%	34%
Pas ou peu adapté	14%	29%	18%
Plutôt adapté ou adapté	14%	51%	49%
Total général	100%	100%	100%

80% des candidats ont manifestement incorporé la nécessité de produire une lecture des proportions qui en donne la signification sans se contenter d'une pure paraphrase. Cependant, 51% des candidats seulement ont été en mesure de produire une interprétation adaptée.

De même, deux tiers des candidats ont cherché à intégrer à leur réponse les résultats de calculs d'écart absolus ou relatifs. Mais seule la moitié des candidats a intégré à sa réponse des calculs adaptés.

En revanche, seul un quart des candidats a cherché à lire les données sur le revenu médian et seuls 14% des candidats ont proposé une lecture pertinente de ce revenu médian, ce qui dénote une maîtrise fragile de la lecture des données statistiques.

6. Quelle a été la façon de répondre à la question ?

	La réponse de l'élève comporte-t-elle bien une comparaison entre jeunes et autres tranches d'âge ?]	Le candidat a-t-il fait du "hors sujet" (par explication des écarts) ?
Non	0%	45%
Plutôt non	4%	17%
Plutôt oui	43%	17%
Oui	54%	22%
Total général	100%	100%

La consigne demandant de comparer les tranches d'âge ne comportant pas de difficulté de compréhension particulière, l'immense majorité des candidats a su la respecter. Mais 39% des candidats ont fait du « hors sujet » en allant au-delà des attentes.

7. Quelle note avez-vous mise (même provisoirement) à cette EC2 ?

Note	Fréquence
0	0%
1	1%
1,5	7%
2	17%
2,5	20%
3	25%
3,5	18%
4	11%
Total général	100%

Moyenne : 2.8

Seuls 8% des candidats ont une note inférieure à 2 et plus de la moitié des candidats ont obtenu au moins

3 / 4. Cette partie de l'épreuve est donc celle qui a rapporté le plus de points aux candidats relativement à son poids dans le barème.

Tri croisé entre la note obtenue par le candidat et le contenu de la copie.

		Lecture du revenu médian du type (« 50% ont un... »)	Lecture des proportions distinguant l'ensemble et le sous-ensemble	Ecart mis en évidence à l'aide d'un calcul pertinent (différence en points ou coefficient multiplicateur)
Note inférieure à 2	Pas fait	90%	59%	66%
	Pas ou peu adapté	10%	34%	24%
	Plutôt adapté ou adapté	0%	7%	10%
	Total général	100%	100%	100%
Note entre 2 et 2,5	Pas fait	80%	27%	43%
	Pas ou peu adapté	15%	46%	29%
	Plutôt adapté ou adapté	5%	27%	28%
	Total général	100%	100%	100%
Note supérieure ou égale à 3	Pas fait	65%	10%	23%
	Pas ou peu adapté	14%	16%	9%
	Plutôt adapté ou adapté	21%	74%	68%
	Total général	100%	100%	100%

Lecture : 90% des candidats ayant obtenu une note inférieure à 2 n'ont pas fait de lecture du revenu médian du type (« 50% ont un... »)

Les « bonnes copies » se distinguent par une lecture adaptée des proportions (74%) alors que celle-ci est très rare dans les « mauvaises copies ». De même, la réalisation de calculs pertinents est présente dans deux tiers des « bonnes copies » et seulement 10% des « mauvaises ».

En revanche, il est frappant de noter que 21% seulement des élèves ayant obtenu une note supérieure ou égale à 3 ont proposé une lecture acceptable du revenu médian, donnée nécessitant un savoir-faire plus complexe.

Autre observation sur l'EC2

70 correcteurs ont fait des observations sur l'EC2.

De nombreux correcteurs soulignent le décalage entre les notes élevées qu'ils ont accordées (respectant en cela les barèmes proposés par les commissions d'entente) et la réalité du contenu des copies qui révèlent souvent une maîtrise insuffisante des différents savoir-faire statistiques.

Les erreurs et insuffisances les plus souvent soulignées par les correcteurs sont les suivantes :

- confusion entre proportion de chômeurs et taux de chômage (confusion d'ailleurs faite par le concepteur du sujet dans sa proposition de corrigé...);
- absence de lecture correcte du niveau de vie médian ou confusion avec la moyenne;
- tendance massive à exprimer les proportions sans distinguer ensemble et sous-ensemble;
- simple recopiage des données chiffrées sans interprétation qui puisse certifier une véritable

compréhension de leur sens.

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.

Malgré une maîtrise souvent jugée insuffisante, les notes sont plutôt élevées et nombreux sont les correcteurs à regretter ce décalage. « *Il est très difficile de mettre moins de 3 compte tenu du barème* ». « *Les moyennes sont très bonnes (3.5/4). Pourtant, les élèves ont peu mis en œuvre des savoir-faire un peu spécifiques. La simple "lecture" comparée des données ("le taux est de...", "le revenu médian est de...") rapportait l'essentiel des points...* ». Il est « *très difficile d'évaluer sur 4 points cet exercice avec déjà un point pour la présentation, j'ai le sentiment d'avoir surnoté* ». « *L'EC2 pose problème car le barème adopté en commission oblige à donner 3 voire 3,5 à des élèves qui ne comprennent pas la plupart des chiffres et se contentent de recopier les données chiffrées du tableau en comparant les tranches d'âge (par exemple "les 18/29 ans ont un revenu médian de tant contre tant pour les 50 ans et plus" vaut tous les points. Idem pour le taux de pauvreté)* ». On met des « *points à des élèves recopiant titre et source et faisant de la paraphrase sans maîtriser notions ou savoir-faire* ». Ainsi « *la seule petite difficulté de cet exercice était de lire correctement la médiane et le taux de chômage, dans des phrases explicites. Mais toutes ces lectures ne rapportent ou ne coûtent qu'un point* ». Un correcteur conclut donc que l'EC2 est « *une partie à modifier dans son évaluation, ici trop peu discriminante. Imposer la reformulation des données ; éviter les questions seulement descriptives pour exiger de l'analyse* ».

Certains correcteurs critiquent les consignes de notation sur la présentation du document. « *Le fait de donner le maximum de points dès 5 ou 6 éléments fait que de nombreuses copies ne présentant pas clairement les unités (alors que c'est ce qui me paraît le plus important pédagogiquement) ont un point de présentation. Or, nous n'évaluons alors qu'une capacité plus ou moins grande à recopier des bouts de document !* » « *Les attentes concernant la présentation du document devraient être clarifiées et concerner davantage les savoir-faire (médiane, indice, pourcentage, catégories, etc.) et non une présentation superficielle qui correspond au recopiage des informations du document* ».

Au final, certains correcteurs regrettent que l'EC2 ne laisse aucune place à l'explication des constats effectués. « *C'est difficile de ne pas tenir compte, même pour un demi ou un point, de la capacité du candidat à mettre un minimum les données en perspective, de leur donner un minimum de sens, sans parler ici d'expliquer les résultats. Il semble clair que de nombreux candidats n'ont pas compris que beaucoup de jeunes avaient un niveau de vie lié à leur foyer familial, ou même que beaucoup d'entre eux étaient étudiants* ». Ou « *Des explications du genre "les jeunes sont souvent étudiants donc il n'est pas étonnant qu'ils soient nombreux à être considérés comme inactifs" ne me paraissent pas du tout hors sujet. Les comparaisons chiffrées étaient tellement simples...* » Le fait que près de 40% des candidats aillent au-delà des attentes (cf question 6) et proposent des explications des constats effectués alors même que cela n'est pas exigé pose question sur la nature même de cette partie 2 de l'épreuve composée qui conduit à produire des lectures de données chiffrées décontextualisées et non problématisées.

Enfin, un correcteur souligne la « *difficulté de notation liée à la non définition de la longueur. Certains élèves essaient de faire court, d'autres délayent énormément, dans ce qu'ils disent il y a les éléments requis... mais des éléments parfois inutiles...* »

EC3

ANALYSE de l'Epreuve Composée partie 3 (EC3) : les traits saillants de l'enquête (369 réponses)

I. Plan (paragraphes, enchaînements, parties/sous-parties) Q8

8. Concernant le plan de la copie

L'élève a fait 1 paragraphe résumant chaque document	10%
L'élève n'a pas suivi de plan repérable dans la copie	11%
Le plan est de type enchaînement de 2 ou 3 paragraphes	47%
Le plan est de type enchaînement de 4 paragraphes ou plus	7%
Le plan est de type parties / sous parties (vide)	26%
Total général	100%

Les consignes officielles sont plutôt suivies par les candidats (enchaînement de parties) : ils ont globalement bien compris le format qui doit être adopté sur cette épreuve pour que s'exprime le raisonnement.

Il reste une part non négligeable de candidats (26%) restant sous le découpage classique en parties / sous-parties correspondant à celui de la dissertation, ce qui en soi n'est pas gênant.

10% des copies ont fait un paragraphe résumant chaque document, ce que certains collègues ont critiqué dans l'enquête. Cependant, la proposition de corrigé du concepteur adoptait une telle méthode, ce qui était donc tout à fait acceptable de la part des candidats.

Enfin, il est cependant à noter que 11% des copies n'ont pas fait du tout de plan.

II. Degré de traitement des Mécanismes, théories, mécanismes, notions

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

	Rôle du capital culturel sur la réussite scolaire	Rôle du capital social sur la mobilité	Effet des stratégies scolaires des familles	Effet du choix du conjoint	Autre mécanisme non suggéré par les docs
maîtrisé	41%	20%	35%	25%	14%
Non évoqué	5%	59%	18%	22%	70%
pas ou mal maîtrisé	53%	22%	46%	52%	15%
Total général	100%	100%	100%	100%	100%

Pour ce qui est du traitement des mécanismes, théories ou processus (MTP) qui étaient susceptibles d'être utilisés par les candidats pour répondre à l'EC3, on observe deux tendances :

- sur les 5 items de réponses, la ligne « maîtrise des MTP » ne représente jamais la part la plus importante des modalités de réponse : en majorité, quels que soient les MTP, ils sont soit pas évoqués du tout, soit pas ou mal maîtrisés.
- plus des deux tiers des copies ne mobilisent pas des MTP non suggérés par les documents.

Ce dernier point pourrait venir du fait que le sujet était traitable quasiment dans son intégralité avec les

documents fournis. Est-ce à dire que l'EC3 serait une épreuve qui favorise les candidats qui auraient peu travaillé durant l'année ?

Le rôle du capital culturel sur la réussite scolaire a eu le plus haut degré de maîtrise relative (41%), celui du capital social le plus faible (20%). Peut-être est-ce un effet du programme, puisque le capital culturel est inscrit dans la colonne centrale du programme de terminale alors que le capital social est inscrit dans les acquis de première. Ou plus probablement est-ce dû au fait que la notion de capital culturel était au centre du document 2, incitant les candidats à le mobiliser.

Une majorité de copies n'ont pas maîtrisé les effets du choix du conjoint (homogamie) dans la mobilité sociale alors même qu'un document les y invitait et était consacré à ce mécanisme. Comme l'ont remarqué un grand nombre de commentaires de collègues, l'homogamie n'est pas une notion au programme et même si le document était factuel, la maîtrise des notions permettant de l'utiliser correctement était donc problématique.

Il est à noter que le questionnaire n'évoquait pas le rôle du capital économique sur la mobilité sociale car le capital économique n'est pas au programme officiel, même si l'on peut considérer qu'il est gênant de faire l'impasse sur ce concept pour ce sujet. Cependant, le capital économique était présent dans les grilles de certaines académies (dont Clermont-Ferrand). On peut supposer qu'il est inclus dans les « autres mécanismes » qui ne sont de toute manière que relativement peu maîtrisées (15%) ou pas évoqués (70%) dans les copies soumises à cette enquête.

Quel a été le degré de maîtrise des notions suivantes ?

	Mobilité sociale	Fluidité sociale	Déclassement	Capital culturel	Capital social	Reproduction sociale	Socialisation / socialisation anticipatrice
maîtrisé	56%	4%	9%	48%	26%	51%	20%
Non évoqué	7%	83%	77%	8%	53%	21%	56%
pas ou mal maîtrisé	38%	13%	14%	44%	21%	27%	24%
Total général	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

On peut remarquer l'assez grande maîtrise des notions principales du programme sur cette question (mobilité sociale, reproduction sociale et capital culturel), maîtrisées grosso modo dans une majorité de copies de l'enquête.

Par contre, les notions plus techniques du programme comme fluidité sociale et déclassement sont très largement non évoquées dans les copies de l'enquête (mais le sujet pouvait très bien être traité sans évoquer ces notions).

A noter que les notions de première qui étaient mobilisables (capital social et socialisation, socialisation anticipatrice) sont majoritairement non évoquées.

Au global, les notions clés du chapitre semblent dans l'ensemble comprises et maîtrisées, mais les candidats éprouvent des difficultés à les relier au sein de mécanismes, processus ou théories. Un constat qui pose une nouvelle fois la question du degré d'appropriation du programme par les candidats, et doit inviter à réfléchir tant sur sa dimension que sur les pédagogies à mettre en œuvre pour faciliter une appropriation qui n'a rien d'évidente.

II Utilisation des documents textes et statistique : Q11, Q12

11. *Utilisation des documents texte*

	Doc 1	Doc 2
Non utilisé	4%	12%
Paraphrase importante	40%	32%
Sous ou mal utilisé	29%	31%
Utilisé de façon pertinente	27%	24%
Total général	100%	100%

Les deux documents ont donné lieu à une paraphrase importante (respectivement 40% et 32% pour les documents 1 et 2), surtout le document 1. A ce titre, il faut préciser que le document 2 était plus complexe à utiliser que les autres en raison de son style, du vocabulaire et du fait que la théorie de Boudon n'est pas explicitement au programme.

Un peu moins du tiers des copies de l'enquête sous utilisent ou utilisent mal les deux documents.

Seul un quart des copies à peu près utilisent de façon pertinente les deux documents texte. L'épreuve composée est donc loin d'avoir fait disparaître certains défauts de la question de synthèse, pourtant prétextes à la refonte des épreuves.

12. *Degré de maîtrise de la lecture des données statistiques*

	Table d'homogamie
Pas fait	24%
Plutôt bonne lecture /sélection des données	52%
Plutôt mauvaise sélection / lecture des données	24%
Total général	100%

Pour le document statistique sur l'homogamie, à noter qu'un peu plus de la moitié des copies de l'enquête ont bien lu les données alors que les deux autres quarts des copies font une mauvaise lecture/sélection de données, voire ne l'étudient absolument pas.

Si l'on met en relation ces constatations avec l'item 9 qui montrait que seuls 25% des copies maîtrisaient le mécanisme faisant le lien entre homogamie et mobilité sociale, apparaît un paradoxe : le document était bien problématique puisque même en lisant correctement les données, les copies l'ont relativement mal utilisé en termes de mécanisme et de raisonnement (ce qui est l'objet même de l'EC3...).

Ce biais est confirmé par les réponses à la dernière question de l'enquête (impressions générales sur la copie) dans lesquelles les collègues sont nombreux à souligner que les élèves ont misé sur les documents pour pallier des connaissances imprécises avec pour conséquence un haut degré de paraphrase constaté dans les copies.

III. Note mise sur l'EC3

13. *Quelle note avez-vous mise (même provisoirement) à cette EC3 ?*

Étiquettes de lignes	Nombre de Horodateur
1	0%
1,5	1%
2	2%
2,5	4%
3	6%
3,5	4%
4	12%
4,5	9%
5	10%
5,5	6%
6	8%
6,5	9%
7	9%
7,5	4%
8	6%
8,5	2%
9	4%
9,5	1%
10	4%
Total général	100%

La moyenne sur cette épreuve s'élève à 5,6 sur 10, selon la répartition suivante

- 29% des copies obtiennent une note inférieure ou égale à 4 sur 10
- 25% obtiennent entre 4,5 et 5,5
- 47% obtiennent 6 ou plus ce qui est relativement satisfaisant

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

L'élève « récite » plus ou moins adroitement un cours, ce qui peut le rendre indifférent aux documents et/ou l'écartier du sujet	14%
L'élève a utilisé des connaissances, des savoir-faire et les documents pour traiter de manière réfléchie ce sujet spécifique	25%
L'élève mise beaucoup sur les documents pour pallier des connaissances imprécises	37%
L'élève ne maîtrise ni les méthodes, ni les connaissances nécessaires	13%
autre	5%
NSP	6%
Total général	100%

Selon les réponses des collègues à cet item, seuls 25% des copies renseignées ont utilisé des connaissances, des savoir-faire et les documents pour traiter de manière réfléchie ce sujet spécifique. Pour un nombre non négligeable de candidats, les documents semblent avoir joué un rôle de bouée de secours.

Ensemble de l'épreuve composée

Répartition des notes de l'épreuve composée

3	1%
4	1%
5	2%
6	4%
7	6%
8	7%
9	8%
10	13%
11	9%
12	11%
13	8%
14	8%
15	9%
16	5%
17	4%
18	2%
19	2%
20	1%
Total général	100%

Sur l'échantillon de copies, la moyenne s'élève à 11.6 (à titre de comparaison externe, la moyenne s'élevait entre 11 et 11.5 pour cette épreuve selon la permanence téléphonique des académies de Paris-Créteil-Versailles, et de 10.5 selon une enquête menée auprès des trois quarts des correcteurs de l'académie de Caen).

La comparaison des notes obtenues à l'EC3 et des notes obtenues à l'EC ne montre pas d'écarts importants entre les deux répartitions.

	Note globale EC 1 EC2 EC3	Note EC3 (ramenée sur 20)
1		0%
2		0%
3		1%
4		1%
5		2%
6		4%
7		6%
8		7%
9		8%
10		13%
11		9%
12		11%
13		8%
14		8%
15		9%
16		5%
17		4%
18		2%
19		2%
20		1%
Total général		100%

IV. Impressions diverses

14 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.)

1. Les documents (paraphrase, critique du choix du document 3 au regard du programme)
 - beaucoup de remarques sur la paraphrase des documents : « *difficulté à aller au-delà de la paraphrase* », peu de mécanismes qui sont autres que ceux suggérés par les documents (stratégies familles), « *difficulté de nombreux candidats à évoquer des pistes autres que celles qui sont suggérées par les documents. Il peut y avoir quelques apports personnels, mais très souvent autour et alentour des portes ouvertes par le dossier* »
 - le choix du document 3 sur l'homogamie au lieu d'un tableau de mobilité sociale a été maintes fois remarqué : « *Une table de mobilité eût été plus pertinente* »
2. Les notions mécanismes (compréhension des mécanismes, problématique explicitation des liens, problématique passage des constats aux explications)

- Manque dans l'utilisation de certaines notions : «la mobilité sociale intra et intergénérationnelle rarement évoquée », « *Très peu d'élèves maîtrisent et exposent les mécanismes sociologiques attendus (effets du capital culturel, rôle ambitions/choix des familles)* », « *Oubli par la plupart : le capital économique* ».

- Les liens entre notions ou entre étapes d'un mécanisme sociologique sont peu explicités, par exemple les liens entre la transmission du capital culturel et mobilité sociale : « *mettre en évidence le rôle du capital culturel et à ne pas le relier à la mobilité sociale (plutôt rare) et parfois même pas au niveau de diplôme acquis ou à la réussite scolaire.* »

3. Tendance au hors sujet

Largement remarqué par de nombreuses remarques : « pas mal de hors sujet (rôle école) », « paradoxe d'Anderson souvent revenu, développement familles monoparentales, montée du divorce... »

4. Règles du jeu de l'Epreuve composée :

Il y a eu quelques remarques sur la confusion entre EC3 et dissertation : « De manière générale, les EC3 ressemblent à des résumés de dissertation »

4. Dissertation

320 copies ont été analysées dans le cadre de cette enquête APSES. Comme déjà indiqué, il ne s'agit pas d'un échantillon représentatif, mais d'un éclairage intéressant pour qui veut un peu mieux savoir ce qui se trouvait dans nos copies de dissertation en SES pour le bac 2014.

Analyse de l'introduction

Tableau 1. Dans l'introduction, s'il y a une problématique formulée, s'agit-il :

D'une reformulation du sujet qui en conserve le sens	45%
D'une reformulation du sujet, mais qui conduit au hors-sujet ou à trop restreindre le sujet	8%
D'une simple reprise textuelle ou quasi textuelle du sujet	43%
Pas de problématique, pas même le sujet recopié	4%
Total général	100%

On observe que l'absence totale de problématique est extrêmement minoritaire (4%) dans notre échantillon. Les élèves ont donc assimilé que celle-ci était un passage obligé d'une introduction de dissertation. Cependant 8% tentent une reformulation qui est inappropriée et 43% se contentent de recopier textuellement le sujet. Au final, 45% des copies comportent une reformulation du sujet qui en conserve le sens

Analyse du plan

Tableau 2. Concernant le plan de la copie :

L'élève n'a pas suivi de plan repérable dans la copie	6%
Le plan est constitué de plusieurs parties démontrant les autres sources en dehors des quantités de travail et capital (par ex. I- Le progrès technique, II- Les institutions ou I- Croissance intensive II- Croissance endogène)	17%
Le plan est de type Oui / Mais (I. Les facteurs travail et capital sont une source de croissance... II. Mais ils ne sont pas la seule)	62%
Autre plan	15%
Total général	100%

La présence d'un plan est l'une des particularités de la dissertation à la française. Les élèves n'ayant suivi aucun plan sont très minoritaires (6%). 94% ont donc fait un plan.

La majorité des élèves (62%) a suivi un plan de type « oui mais » en observant dans un premier temps que les facteurs travail et capital sont une source de croissance, puis dans un second temps, qu'ils ne sont pas les seuls. 17% des devoirs sont centrés uniquement sur les autres sources de croissance, en dehors des facteurs travail et capital, ce qui a souvent été considéré comme un traitement acceptable du sujet dans les commissions d'entente. Enfin 15% des élèves ont fait un autre plan. Certains ont dit tout ce qu'ils savaient sur les limites du PIB (thème vu en première et en terminale), d'autres ont questionné la manière dont on mesure la croissance. Les différentes formes de capital ont été exposées. Le rôle des institutions a été évoqué, tout comme celui du commerce international. Des élèves ont fait un historique de la croissance, d'autres ont tout centré sur les problèmes environnementaux et les limites de la croissance, etc. Si pour quelques-uns des élèves on retrouve dans la construction du plan des fragments de cours pas forcément employés à bon escient, la grande majorité des candidats a plutôt réussi cette étape de construction du plan. On peut faire l'hypothèse que les sujets-débat apparaissent comme une manière de faciliter le travail des candidats face aux exigences formelles de la dissertation.

3° Le degré de traitement des mécanismes, théories et processus liés au sujet.

Tableau 3 Quel a été le degré de « traitement » des mécanismes, théories ou processus suivants ?

	Lien explicité entre quantité de capital et croissance	Lien explicité entre la PGF et le progrès technique	Référence à la fonction de production	Lien explicité entre progrès technique et croissance	Lien explicité entre différentes formes d'accumulation du capital (par exemple capital humain) et croissance	Rôle explicité des institutions et/ou droits de propriété
maîtrisé	40%	33%	19%	26%	55%	21%
Non évoqué	23%	19%	70%	37%	10%	58%
pas ou mal maîtrisé	38%	48%	11%	37%	35%	21%
Total général	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Le lien explicite entre la quantité de capital et la croissance est maîtrisé dans 40% des cas, et pas ou mal maîtrisé dans 38% des cas. Presqu'un quart des élèves (23%) ne l'a pas évoqué.

Les proportions varient sensiblement en ce qui concerne le lien entre la PGF et le progrès technique : il est maîtrisé par 33% des élèves, pas ou mal maîtrisé par 48% des élèves, soit presque 1 sur 2, et non évoqué par 19% des élèves. 81% des élèves ont donc perçu qu'il y avait un lien avec la PGF, mais seul un tiers maîtrise vraiment la question.

La fonction de production, quant à elle, est largement ignorée, puisque 70% des élèves ne l'évoquent pas (les élèves pouvant il est vrai produire une dissertation de qualité sans convoquer cette notion). Un peu moins d'un élève sur 5 (19%) l'utilise correctement, alors que 11% évoquent la notion sans la maîtriser.

Les pourcentages sont beaucoup plus homogènes en ce qui concerne le lien explicite entre le progrès technique et la croissance, puisqu'un petit tiers le maîtrise (26%) alors que les trois quarts (74%) ne l'ont pas évoqué ou ne le maîtrisent pas ou mal.

Plus de la moitié des élèves (55%) maîtrisent le lien entre les différentes formes du capital et la croissance, alors que les 45% restant ne l'évoquent pas (10%) ou le maîtrisent mal (35%).

Enfin 58% des élèves n'ont pas fait le lien avec le rôle des institutions et/ou des droits de propriété (ce qui apparaît paradoxal étant donné que la majorité des candidats avait adopté un plan correct, dont la deuxième partie avait de fortes chances d'aborder ces questions), alors que 21% l'ont correctement utilisé, au contraire de 21% des élèves qui maîtrisent mal ce concept.

Au total si le lien entre accumulation des différentes formes de capital et croissance est majoritairement maîtrisé (s'agissant d'un point central du programme sur le chapitre en question), ce n'est en revanche pas le cas des rôles respectifs du progrès technique, des institutions et même de l'accumulation du capital physique sur la croissance.

4) Le degré de maîtrise des notions du programme.

Tableau 4 Quel a été le degré de maîtrise des notions suivantes ?

	Progrès technique	PGF	Croissance endogène	Investissement	Productivité	[Institutions]	Droits de propriété
maîtrisé	60%	33%	29%	41%	38%	42%	52%
Non évoqué	4%	8%	44%	31%	9%	26%	17%
pas ou mal maîtrisé	36%	59%	27%	28%	53%	32%	31%
Total général	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Seules deux notions sont estimées comme étant maîtrisées par plus de la moitié des élèves par les collègues ayant répondu à l'enquête : il s'agit du progrès technique (60%) et des droits de propriété (52%).

Toutes les autres notions-clés oscillent entre 29% et 42% de maîtrise, soit un peu moins ou un peu plus d'un élève sur 3, ce qui nous fait entre 58% et 71% d'élèves de terminale ne maîtrisant pas les notions de PGF, croissance endogène, investissement, productivité, institutions, ou, à tout le moins, n'ayant pas été capables de témoigner par écrit d'un niveau de maîtrise suffisant de ces concepts.

Par contre, on remarquera que seuls 4% des élèves n'ont pas évoqué le progrès technique, 8% la PGF (qui se trouvait dans un des tableaux statistiques), et 9% la productivité. Ces concepts (à l'exception de la PGF, qui n'aurait peut-être pas été autant citée sans le document 1) font donc partie intégrante du vocabulaire économique des élèves de Terminale ES, de façon plus ou moins maîtrisée et exacte.

Pour autant, les élèves peuvent connaître ces termes sans savoir exactement ce qu'ils signifient. Les élèves connaissent donc certains termes, après 2 ou 3 ans de SES, sans être en mesure de les expliquer ou de les utiliser réellement. On peut alors se demander s'il ne serait pas judicieux d'exiger un moins grand nombre de définitions en contrepartie d'une plus grande exigence de maîtrise de leur sens.

5) Le degré de maîtrise de la lecture des données statistiques.

Tableau 5 Degré de maîtrise de la lecture des données statistiques

	TCAM du PIB (doc 1)	Contributions à la croissance des facteurs de production (doc 1)	Proportions (doc 2)	Indice (doc 3)
Pas fait	28%	23%	23%	34%
Plutôt bonne lecture des données	38%	27%	55%	39%
Plutôt mauvaise lecture des données	35%	50%	22%	27%
Total général	100%	100%	100%	100%

On observe qu'entre un quart et un tiers environ des élèves ignore complètement la lecture des statistiques. Plusieurs hypothèses peuvent être avancées :

- certains candidats peuvent avoir une réelle aversion pour les chiffres,
- d'autres ne les comprennent pas et préfèrent s'en passer plutôt que de risquer une erreur
- certains candidats peuvent pâtir d'un manque d'entraînement à la dissertation, dont les exigences méthodologiques ne seraient alors pas encore intégrées en fin de terminale

Seule la lecture des proportions est plutôt réussie dans plus d'une copie sur 2. Remarquons que ce savoir-faire, à la différence des autres (TCAM, Indice) se travaille en SES depuis la seconde, et également dans de nombreuses autres disciplines.

Les TCAM et les indices sont ignorés ou mal compris par environ 60% des élèves, le plus mauvais résultat étant obtenu par les données du document 1, relatif à la contribution à la croissance des facteurs de production (mais il est vrai que sur ce point les élèves pouvaient être mis en difficulté par l'erreur d'unités concernant les contributions à la croissance, annoncées en % et non en points sur le document). Il s'agit d'un résultat non satisfaisant pour lequel on peut tenter une explication : les élèves ont probablement peu d'occasions de lire par eux-mêmes de manière répétée ces outils (malgré l'introduction de documents factuels et de l'épreuve d'EC2), ce qui plaiderait alors pour un allègement des programmes permettant une meilleure maîtrise des savoir-faire. 73% des élèves les ont négligés ou plutôt mal compris, alors qu'ils étaient centraux pour ce sujet.

6) Note mise à la dissertation

Tableau 6 6. Quelle note avez-vous mise (même provisoirement) à cette dissertation ?

2	0%
3	1%
4	1%
5	3%
6	4%
7	5%
8	10%
9	9%
10	6%
11	7%
12	11%
13	8%
14	7%
15	8%
16	8%
17	3%
18	5%
19	2%
20	3%
Total général	100%

La moyenne de la dissertation sur l'échantillon des répondants s'élève à 11.9, soit un niveau relativement élevé (à titre de comparaison externe, la moyenne s'élevait à 11.5 pour cette épreuve selon la permanence téléphonique des académies de Paris-Créteil-Versailles, et de 11.3 selon une enquête menée auprès des trois quarts des correcteurs de l'académie de Caen). Un quart des copies obtient 15 ou plus, tandis qu'un quart également obtient 8 ou moins.

7) Impression générale donnée par la copie.

Tableau 7 Globalement, quelle impression la copie vous donne-t-elle ?

L'élève « récite » plus ou moins adroitement un cours, ce qui peut le rendre indifférent aux documents et/ou l'écarter du sujet	28%
L'élève a utilisé des connaissances, des savoir-faire et les documents pour traiter de manière réfléchie ce sujet spécifique	38%
L'élève mise beaucoup sur les documents pour pallier des connaissances imprécises	13%
L'élève ne maîtrise ni les méthodes, ni les connaissances nécessaires	16%
NSP	1%
autre	4%
Total général	100%

38% des correcteurs ont le sentiment que les élèves ont « fait le travail », en utilisant des connaissances, des savoir-faire et les documents pour traiter le sujet. 28% des correcteurs observent que d'autres élèves récitent le cours sans parvenir véritablement à le relier aux documents ou à traiter le sujet. Il s'agit là bien souvent d'élèves sérieux, qui ne possèdent pas le savoir-faire pour utiliser leurs connaissances et répondre vraiment à un sujet tout en utilisant les documents. La QSTP, puis l'EC, ont été créées également pour faciliter la tâche à ces élèves, sans que l'objectif semble atteint.

Enfin, nous avons 29% des élèves qui, selon les collègues, essaient de pallier leur faible maîtrise du cours en exploitant le plus possible les documents (bien souvent en les paraphrasant), ou bien ne maîtrisent ni le cours, ni

les méthodes.

Observons tout de même que 64% des élèves s'efforcent de bien traiter le sujet, avec plus ou moins d'adresse. Quelques collègues ont précisé leur impression dans la rubrique « autre » : les dissertations analysées apparaissent pour certains comme étant trop superficielles, malgré parfois un effort de structuration et d'analyse des documents. D'autres remarquent qu'il y a peu d'explications, et que les documents sont ignorés ou mal compris.

7. Autres remarques que ce questionnaire ne vous aurait pas permis d'exprimer, sur cette copie ou sur l'ensemble de vos dissertations

73 réponses ont été enregistrées (ce qui correspond à un nombre de copies plus élevé, puisque chaque correcteur pouvait répondre pour plusieurs copies de dissertation)

Beaucoup de remarques concernent le fait que de nombreux élèves récitent le cours sans vraiment le maîtriser, et sans le lier aux documents. Ils ont alors du mal à sélectionner les savoirs adéquats. Ainsi de nombreux correcteurs ont trouvé des paragraphes sur la mesure imparfaite de la croissance, les limites du PIB, etc. Un correcteur estime que les élèves ont été « *submergés par les notions des chapitres sources de la croissance et fluctuations* », qu'ils ont « *beaucoup appris mais mélangent tout* ». La notion de la croissance endogène n'est maîtrisée, pour un correcteur, que par un seul des élèves sur 18 copies. Certains ressentent alors un « *vrai sentiment d'échec de notre discipline* », face au « *niveau très faible des copies* », à l'absence de réflexion, aux confusions sur les auteurs et aux hors sujets, aux « *dissertations fourre-tout* ».

Ainsi les notions de production et de productivité, de productivité et de PGF sont souvent confondues. Des élèves ont « *appris sans comprendre* ». Les documents sont « *paraphrasés mais jamais expliqués* ». « *On sent le travail sur le cours mais pas de compréhension des mécanismes* ».

Enfin, plusieurs remarques relèvent le faible niveau de l'expression écrite, et la mauvaise maîtrise du français.

Cependant, des collègues estiment qu'en raison du barème donné en commission, les notes sont moyennes voire bonnes.

Toutefois, d'autres collègues se réjouissent de la « *qualité de l'expression écrite* », de la « *capacité à argumenter* », d'un « *effort notable pour les introductions et les conclusions* », d'un « *plan original, d'un raisonnement cohérent* ».

Un collègue remarque que la formulation restrictive du sujet n'imposait pas au sens strict de « *mesurer (et d'expliquer) le rôle des facteurs travail et capital* », alors qu'une formulation du type « *dans quelle mesure* » l'aurait fait.

Un autre collègue estime que la dernière question de l'enquête est « *très orientée pour critiquer les nouvelles épreuves !* ».

Conclusions concernant la dissertation :

Il ressort globalement de cette enquête que le degré de maîtrise des notions et des savoir-faire du programme par les élèves est très perfectible, alors même que de nombreux correcteurs relèvent des efforts fournis par les élèves pour apprendre le programme. Ce n'est donc pas le sérieux des élèves qui serait en cause, mais la lourdeur du programme qui rend les épreuves du baccalauréat en SES très difficiles.

Par ailleurs, l'APSES remarque que plus encore que pour les autres épreuves, la dissertation nécessiterait une véritable harmonisation des attentes afin d'aboutir à une meilleure équité de la notation entre les académies, et au sein même des académies. L'APSES plaide pour l'établissement d'une commission nationale d'harmonisation et du renforcement de cette question dans le cadre de la formation continue dans les académies. A ce titre, nous suggérons que le remarquable travail d'entente et d'harmonisation réalisé depuis plusieurs années dans l'académie de Grenoble, inspire la mise en place de grilles et barèmes nationaux.

Nous formulons donc les propositions suivantes :

- Privilégier les sujets-débats dès lors qu'ils sont les plus pertinents sur le thème proposé
- Ne proposer que des intitulés centrés sur les problématiques principales du programme
- Privilégier des dossiers documentaires de 4 documents, sans renoncer à utiliser des textes « essentiellement factuels ».