

# Les épreuves du baccalauréat en sciences économiques et sociales.

Note pour l'ACIREPH

**Élisabeth CHATEL**

---

Contribution au Colloque de l'ACIREPh "*La dissertation de philosophie en terminale: Épreuve de réflexion, modèle à réfléchir*" - Octobre 2000 –repris in *Côté-Philo*

---

Est-ce parce que la discipline est de création récente et de ce fait connaît une réelle fragilité institutionnelle, ou est-ce parce que ses professeurs sont un peu formés à la sociologie et par là sensibles aux critiques relatives au caractère socialement situé de « l'entendement professoral », je ne sais, toujours est-il que les professeurs de sciences économiques et sociales se sont révélés particulièrement attentifs à la question de l'évaluation. Collectivement et dans une certaine complicité avec l'inspection, ces questions ont été débattues et les pratiques évoluent en relation aux changements des programmes. Les questions de justice de l'évaluation n'en restent pas moins posées.

## *Éléments d'histoire*

Les premiers textes qui dessinent les épreuves de Sciences économiques et sociales pour le baccalauréat datent d'octobre 1968, soit après la première session du bac B. Ils instaurent le principe d'une dissertation sur documents, avec deux sujets au choix. D'entrée de jeu se pose le problème de l'interprétation du dossier documentaire et de son importance.

Le texte du B0 écrit : «On orientera la préparation des élèves vers une épreuve combinant les qualités probantes d'une dissertation et d'un commentaire de documents. (...) Pour aider les candidats, (...) on leur fournira une documentation dont la forme et la nature pourront varier (textes, statistiques, cartes, diagrammes...) dont le contenu ne couvrira pas nécessairement la totalité du sujet proposé, et dont ils devront se servir (dans le corps même du devoir et non pas en annexe) comme d'un ensemble de références destinées à nourrir leur réflexion, à asseoir leur travail sur des bases positives, sans y chercher un prétexte à paraphrase ou à commentaire systématique détaillé » (BO 14-10-68).

Va l'emporter dans la durée l'interprétation selon laquelle le dossier appuie et sert l'argumentation, mais ne la fournit pas en son entier, c'est donc l'orientation de l'épreuve vers la dissertation qui l'emporte sur le travail sur documents.

Cependant de 1969 à 1980 l'importance du dossier va s'accroître en nombre et volume de documents. Essentiellement statistiques les premières années (70% des documents en 1969 et 1970), l'importance des textes se développe ensuite pour représenter 70% des documents en 1979 et 1980.

Du fait de l'ampleur du dossier, il se met à jouer un rôle déterminant dans l'épreuve. Sous l'impulsion d'Henri Lanta, qui faisait alors fonction d'IG, on renforce le caractère original d'un des deux sujets, original au sens où le thème du sujet peut ne pas être strictement mentionné dans le programme, tels la crise de l'automobile, les transformations de la presse écrite et l'information des français, la condition féminine. L'élève peut ne pas avoir étudié ces thèmes en classe et ne disposer d'aucune information hormis celles qui sont contenues dans le dossier. L'épreuve devient alors une synthèse de documents, le travail en classe étant supposé fournir les outils intellectuels et les méthodes nécessaires à l'épreuve.

Les années 1979-1980 ont été très tumultueuses pour la discipline. La mise en cause externe produit des débats et des interrogations internes. La préoccupation de l'évaluation est avivée par le fait que le taux de réussite au bac B chute gravement en 1984 passant de 65,8% en 1982 à un taux de 58,8% en 1984. Cet accident attire l'attention du ministère et profite à ceux qui voudraient supprimer la B pour deux nouvelles filières, l'une insérée en Lettes (B1-A4), l'autre en Sciences (B2-C4) (projets Chevènement puis Monory). Une discussion s'instaure alors dans la discipline au sujet du bac et des IPR mènent quelques enquêtes internes sur la notation. On décide en interne (sans texte officiel) de limiter à 7 ou 8 le nombre de documents aux épreuves du bac et donc de supprimer les sujets « originaux », on envisage d'imaginer une nouvelle épreuve.

Ces circonstances délicates expliquent probablement la convergence de vue entre le corps enseignant et l'inspection pour avancer dans le règlement de ce problème, inquiets qu'ils sont, les uns et les autres, de voir la critique servir d'occasion pour mettre en cause l'existence même de la discipline.

### ***Le débat dans la profession***

La question de l'évaluation des élèves au baccalauréat a une réelle importance symbolique. Chaque professeur corrige les travaux des élèves de ses collègues et sait que ses collègues font de même réciproquement, la correction est une forme d'action collective, qui, bien que s'exerçant individuellement, nécessite une coordination pour donner satisfaction. Or il est bien difficile de parvenir à une telle coordination. L'harmonisation *ex ante* n'est guère satisfaisante, *ex post* les professeurs s'étonnent souvent des notes obtenues par leurs élèves au baccalauréat<sup>1</sup>. Devant ces difficultés, la réaction première est de s'en prendre à ses collègues, globalement, puisqu'on ignore l'identité du correcteur. Divers documents des années 1980 témoignent d'une insatisfaction qui dépasse le simple mouvement d'humeur<sup>2</sup>. Leurs auteurs font l'effort d'écrire à la revue du CNDP ou à l'association de professeurs, souhaitant faire de l'évaluation au baccalauréat une question débattue dans la profession. Une réflexion plus générale sur l'évaluation puis sur les modalités de l'épreuve du baccalauréat s'est développée par la suite lorsque le taux d'admission au baccalauréat B connaît une lente dégradation puis une chute brutale de 7 points en 1984. L'enseignement des SES est alors interpellé sans qu'aucune étude détaillée ne permette d'établir précisément l'origine de cette chute du taux

---

<sup>1</sup>. Du moins quand ils les connaissent, ce qui alors est rarement le cas.

<sup>2</sup>. "Quelques réflexions rageuses sur le bac", Roselyne Ducrest et Marie-José Weber, APSES, 1982, Miméo ou APSES Info n°8, 1988. Daniel Rallet, "L'épreuve écrite de SES au bac.", DEES, n°72, juillet 1988.

d'admission<sup>3</sup>. L'inspection de SES réagit en essayant de mieux suivre tout le processus et d'enquêter sur les modes de correction. Elle engage d'autre part des expériences de correction multiple et une réflexion à ce sujet<sup>4</sup>.

Bernard Simler, alors I.P.R., soutient le projet de création d'une épreuve alternative, comme solution possible à ce problème d'évaluation. Il organise avec des professeurs volontaires une série d'expérimentations et de discussions qui vont se poursuivre de 1987 à 1993. De multiples réunions auront lieu dans les académies et deux universités d'été permettront une confrontation nationale des points de vue. Mais de toute cette activité délibérative ne ressort pas une riche moisson d'idées. Bien au contraire, le débat se focalise sur quelques directions. Les propositions relatives à la forme de l'épreuve alternative se figent très vite dans une forme dérivée de l'épreuve orale, créée en 1983, faite de quelques questions portant sur deux documents.

En effet, les professeurs partent d'un constat d'insatisfaction et analysent celui-ci comme une inadaptation de l'épreuve de dissertation au changement de leurs élèves, sous-entendu le changement de l'origine sociale de leurs élèves<sup>5</sup> qui les rendrait peu aptes au maniement aisé de la langue française qu'exige la rhétorique dissertative : "*Nous sommes convaincus de la nécessaire adaptation de l'épreuve du baccalauréat à un public différent*" écrivent les professeurs parisiens du groupes d'expérimentation (1990). Ils pensent que la réussite à la dissertation peut masquer le vague des connaissances, que cet exercice est aussi socialement sélectif. Les professeurs de S.E.S. sont certainement avertis des analyses de Pierre Bourdieu sur la dissertation comme vecteur de transformation "*des inégalités sociales en inégalités scolaires*". Ayant tous reçu des rudiments de formation sociologique, peut-être pensent-ils comme Bourdieu et Passeron que "*l'apprentissage et la signification de la culture scolaire seraient transformés si l'on substituait à l'épreuve de dissertation des questions méthodiquement conçues pour autoriser une analyse homogène des réponses ou tout autre type d'épreuve capable de minimiser les prix et le poids de la forme et de la "manière" ou, à tout le moins, d'imposer une prise en compte réglée et explicite des qualités d'expression et d'exposition*"<sup>6</sup>.

De plus, ils voient un décalage entre les ambitions manifestées par les sujets de baccalauréat qu'ils jugent généralement excessives et ce qu'il est raisonnable d'attendre des candidats. C'est en terme de limitation que certains imaginent des solutions au problème. Or pour limiter il faudrait préciser les exigences. Mais la démarche de délimitation commune de ces exigences s'avère vite difficile à mener à bien. Elle est inspirée des travaux sur les objectifs de référence auxquels certains professeurs ont participé. Pour cerner les savoirs on se lance dans la confection de listes de mots, on veut définir le vocabulaire dont la connaissance est normalement attendue des élèves. Mais la liste, qui devait limiter les exigences, s'enfle après chaque discussion un peu houleuse sur son contenu.

---

<sup>3</sup>. Les autres séries de baccalauréat connaissent elles aussi une lente érosion de leurs taux de réussite de 1970 à 1984. Il faut signaler que, sans aucun changement du dispositif réglementaire, ces taux ne cesseront d'augmenter dans les années suivantes. Il serait intéressant de faire un parallèle entre le chute du taux de réussite au bac B en 1984 et la hausse exceptionnelle des taux de réussite au bac 1995, lui aussi premier après un changement des cursus et des règles du jeu.

<sup>4</sup>. Bruno Magliulo DEES n°58, décembre 1984 et n°62-63, mars 1986. Simler Bernard et alii, "*L'évaluation en sciences économiques et sociales*", CRDP de Lille, 1987.

<sup>5</sup>. Il est vrai que le pourcentage d'admission en seconde croit beaucoup après 1984.

<sup>6</sup> Bourdieu Pierre et Passeron Jean-Claude, *La reproduction*, Editions de minuit, 1968, p.226.

Dans ces débats il n'est jamais question d'accroître le rôle du dossier de documents, ni d'imaginer d'autres façons d'exploiter les documents. On en reste à des questions de définition de mots, de vérification de compréhension d'énoncés ou à quelques calculs. Dans la nouvelle épreuve dite *Question de synthèse étayée par un travail préparatoire*, les documents sont réduits en nombre (à trois) et en importance<sup>7</sup>. L'expérimentation de 1987-92 est inspirée par l'analyse que fait Simler (1989). Pour lui, il faut limiter l'incertitude des corrections en resserrant et en unifiant autant que possible les façons de lire les programmes, c'est l'excès de liberté pédagogique qui crée l'incertitude de la notation : "*Cette liberté pédagogique a son revers : le manque de consensus sur certaines questions du programme, l'importance à y accorder, les connaissances à privilégier*" (p.223). Ou encore : "*Nous avons signalé à diverses reprises que le nœud gordien de l'évaluation se situait dans la manière où les programmes s'interprétaient par les différents acteurs du système d'évaluation*" (p.230). Toute la question est donc de réduire ces marges d'interprétation.

Les professeurs ne se retrouvent pas nécessairement dans cette vision « rationnelle » des choses. Beaucoup de comptes-rendus du débat qui se mène alors<sup>8</sup> disent leur inquiétude devant l'aspect *techniciste* de la nouvelle épreuve. Ils craignent un *saucissonnage*, provoqué par la multiplicité des questions, susceptible d'empêcher le candidat de saisir le sens du sujet. Ils insistent souvent sur la nécessaire mise en cohérence des questions du travail préparatoire avec la question de synthèse qui achève le travail. Ils veulent que soient maintenus des exercices obligeant les élèves à *problématiser* et à *argumenter*. On trouve exprimée la crainte que ce type de travail ne détourne les élèves de la réflexion : "*Nous craignons qu'un questionnement se réduisant à des explications de termes ne détourne les élèves de la réflexion à partir des documents*" ou encore "*nous avons encore l'ambition d'apprendre à réfléchir à nos élèves plutôt que de seulement leur transmettre des connaissances*"<sup>9</sup>. La dissertation est défendue pour les valeurs de réflexion qui l'accompagnent, bien qu'elle apparaisse aussi comme souvent insatisfaisante pour évaluer les élèves, notamment ceux d'entre eux qui sont le plus démunis de capital culturel. Néanmoins une majorité se dégage pour conserver la dissertation sur documents à côté de la nouvelle épreuve.

### ***Les épreuves actuelles***

Elles sont donc au nombre de deux, au choix du candidat.

La nouvelle épreuve, comporte un travail préparatoire, de 6 à 8 questions portant sur deux ou trois documents (notées sur 10), suivies d'une question de synthèse, notée sur 10. Le libellé de cette question invite le candidat à faire « une démonstration selon la problématique imposée par la question ». Les documents sont d'un volume limité à 1000 ou 1100 signes par texte ou 60 à 65 données chiffrées. Pour le sujet de dissertation les documents sont plus nombreux mais limités à 6 et leur format est le même que pour la question de synthèse. Le sujet de la dissertation invite le candidat à traiter « d'un problème exigeant un effort d'analyse économique ou sociologique ».

---

<sup>7</sup>. Ce souci poussé de précision dans la rédaction des consignes de fabrication des sujets est symptomatique de la teneur assez formelle de certains débats et, à travers eux, d'une façon de penser la justice de l'évaluation en terme de standardisation de l'épreuve.

<sup>8</sup>. Compte-rendu du suivi de l'université d'été du Touquet Lille, mars 1991, miméo et DEES n°88, juin 1992.

<sup>9</sup>. Lettre du Groupe parisien d'expérimentation à Bernard Simler, juin 1991.

La nouvelle épreuve a un caractère « scolaire » assez prononcé, en effet le découpage des petites questions tient l'élève par la main pas à pas et la synthèse qui suit perd de son intérêt intellectuel dès lors que le dossier est très réduit. On s'aperçoit en corrigeant cette épreuve qu'un élève peut obtenir la moyenne ou presque, sans guère comprendre le problème dont il est question dans le dossier. C'est donc une épreuve un peu trompeuse pour juger des qualités de compréhension des élèves. De plus la synthèse est un écrit plus court que la dissertation et qui exige moins de problématiser. Cependant, l'introduction de cette deuxième épreuve n'a pas éliminé le choix de la dissertation par les candidats au baccalauréat car elles portent chacune sur des thèmes différents, les élèves se préparent donc aux deux épreuves durant la scolarité. De la sorte, l'effet retour de l'épreuve de synthèse sur l'enseignement est positif à certains égards. L'épreuve de synthèse oblige les élèves à travailler plus sérieusement les documents et à ne pas négliger de revoir leurs cours, de connaître de définitions exactement etc.. L'exigence d'une rédaction assez longue demeure puisque la synthèse doit faire 3 pages ni plus, ni moins. La moyenne des notes à cette deuxième épreuve est un peu, mais très peu, supérieure à la moyenne en dissertation, ce qui laisse supposer que les correcteurs sont très exigeants sur les petites questions.

Depuis 1994 existe de plus un aménagement de l'épreuve du fait de l'enseignement de spécialité. L'enseignement de spécialité a d'abord été évalué au sein de l'épreuve commune à tous, mais cette solution s'est avérée impraticable. Depuis 1998 une épreuve séparée écrite d'une heure (après les 4 heures de l'épreuve commune ) a été instaurée. Cette épreuve de spécialité comporte deux sujets au choix, chaque sujet étant constitué d'un ou deux documents et deux ou trois questions. Un des documents est obligatoirement un extrait de texte d'un auteur référencé au programme. Le programme de l'enseignement de spécialité consiste en effet à l'approfondir des thèmes du programme par la lecture de « grands auteurs ». Cet enseignement vise à éclairer des questions contemporaines par l'étude de textes parfois anciens. Le caractère récent de cette épreuve, il n'y a eu que trois sessions du baccalauréat, rend difficile d'en juger. Notons cependant que si les textes fournis aux candidats sont un peu plus longs que pour les autres épreuves (jusqu'à 3000 signes) ils restent brefs. De plus, une heure d'épreuve c'est trop court pour travailler vraiment un texte. Les manuels de l'enseignement de spécialité fonctionnent aussi avec des textes brefs. Les professeurs sont partagés dans le jugement qu'ils portent sur cette épreuve et cet enseignement. Certains le jugent trop théorique et trop difficile pour les élèves. D'autres apprécient les possibilités nouvelles dans le travail avec les élèves qu'il ouvre. Mais il est vrai qu'il est très difficile de présenter un texte dont on connaît trop peu l'auteur, c'est donc un travail considérable qui est ici demandé aux enseignants. S'ils peuvent éviter de le faire en s'appuyant sur les manuels, les élèves ne seront pas conduits à travailler en profondeur des textes authentiques ce qui est peut-être à regretter.

### *La lancinante question de justice de l'évaluation*

Compte tenu de la vitalité des débats dans la profession, une vigilance collective se manifeste continûment sur l'évaluation en sciences économiques et sociales. On l'a vu, un cadre réglementaire assez stricte encadre les sujets, de sorte que il n'y a guère de sujet hors normes. Néanmoins pour les SES comme pour les autres enseignement relevant des humanités, la question de l'interprétation à donner aux sujets reste délicate. Celle-ci ne peut être séparée de l'interprétation des programmes, eux-mêmes en évolution.

Nous avons vu que la question du volume du dossier documentaire avait été résolue par une réduction drastique du nombre et du format des documents. Reste celle de l'extension potentiellement infinie que peut avoir n'importe quel sujet en SES.

On a donc tenté de mieux cerner les niveaux d'exigence attendus des élèves en précisant les interprétations recevables des thèmes du programme par ce qu'on appelle les deuxième et troisième colonnes. Les programmes sortis en 1993-95 comportent en effet deux ou trois (selon les niveaux de classe) niveaux d'écriture. Les items du programme sont précisés par des concepts et notions qui doivent être acquises absolument ou facultativement. On ne peut pas, par exemple, poser en sujet de synthèse des questions de définition non comprises dans le vocabulaire des colonnes. De même qu'aucun vocable spécifique dans les documents du baccalauréat ne peut être laissé sans être précisément défini s'il n'appartient pas à ce vocabulaire.

Cependant, les nouveaux programmes de terminale (1993, comme le toilettage de 1998) ont donné beaucoup plus de place à la sociologie en rendant son approche moins strictement descriptive. Avec elle, certains sujets de baccalauréat (par exemple sur les inégalités, sur l'exclusion, sur la justice sociale etc.) prennent une portée très vaste et une teneur plus conceptuelle. Ils deviennent ainsi plus difficiles, les élèves et les professeurs le disent. En économie, les sujets de politique économique sont aussi toujours extrêmement difficiles, mais ils sont appréciés des professeurs car étant focalisés sur des problèmes d'actualité, ils renouvellent l'intérêt pour la matière, au moins pour les professeurs ! En conséquence les questions relatives au « degré d'approfondissement des concepts » et du « degré d'extension des thèmes » restent toujours posées.

Bien que la préoccupation collective de l'évaluation reste vive en SES, l'étude quantitative des notes en classe et au baccalauréat<sup>10</sup>, montre que des questions de justice demeurent. Certes les notes ordonnent les performances des élèves d'une façon qui paraît assez stable dans le temps, convergente entre les professeurs en classe et entre eux et les correcteurs au baccalauréat. Néanmoins la corrélation entre les notes en classe et au baccalauréat pour les sciences économiques et sociales, comme pour la philosophie ou le français, est particulièrement faible. Ce phénomène n'est peut-être pas à analyser comme scandaleux en soi, car les notes ne sont pas des mesures au sens cardinal du terme, mais il mérite d'être connu des professeurs pour que ses implications soient analysées.

Ne pourrait-on souhaiter qu'une structure institutionnelle, dont le fonctionnement démocratique serait garanti, assure le suivi de l'évaluation dans chaque matière, un peu sur le modèle des commissions de fabrication des sujets ?

---

<sup>10</sup> Chatel Elisabeth, « Comment évaluer l'éducation ? » Delachaux et Niestlé, 2001.