



**HAL**  
open science

## Baccalauréat économique et social : des exigences de plus en plus fortes en SES

Philippe Guillot

► **To cite this version:**

Philippe Guillot. Baccalauréat économique et social : des exigences de plus en plus fortes en SES. Expressions, 1998, 12, pp.103-121. hal-02406063

**HAL Id: hal-02406063**

**<https://hal.univ-reunion.fr/hal-02406063v1>**

Submitted on 12 Dec 2019

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

# BACCALAURÉAT ÉCONOMIQUE ET SOCIAL : DES EXIGENCES DE PLUS EN PLUS FORTES EN S.E.S.

**Philippe GUILLOT**  
IUFM de la Réunion

L'enseignement des sciences économiques et sociales (SES) apparaît dans les lycées à la rentrée 1966, à titre expérimental, en classe de seconde, en même temps que la nouvelle filière B dont il est la discipline centrale. L'expérience ayant été jugée concluante, la filière est mise en place<sup>1</sup> et le premier baccalauréat économique et social a lieu en 1969. Jusqu'en 1994 inclus, l'épreuve écrite de sciences économiques et sociales y est une dissertation. Il s'agit

« de traiter *un problème* (dont la formulation, simple, mais, autant que possible, originale, ne coïncidera pas avec celle d'une "question de cours") [...] de manifester qu'on l'a compris, en le posant d'une façon claire et réfléchie, puis d'en articuler le développement selon un plan [...] adéquat au sujet, logiquement organisé ; [...] enfin de témoigner, tout au long de cet exercice, d'un maniement correct de la langue »<sup>2</sup>.

Les élèves ont alors le choix entre deux sujets accompagnés d'un dossier constitué de graphiques, de tableaux statistiques et d'extraits de textes.

1. On n'ose dire « définitivement », tant l'histoire de cette filière et celle des SES ont été marquées par les remises en question. L'heure est d'ailleurs à l'inquiétude quant à leur place dans la nouvelle organisation des lycées envisagée par le ministère de l'Éducation nationale (voir, sur ce point, « Une démocratisation de l'enseignement », un dossier de Jean-Marc Atsé publié dans *Le Journal de l'île de la Réunion* du mercredi 6 mai 1998, pages 12-13).

2. Extrait de la circulaire n° IV-68-407 du 14 octobre 1968 reproduit dans *DEES (Documents pour l'enseignement économique et social)*, CNDP, n° 75, mars 1989, pages 89-90. Ce numéro de la revue de référence de la discipline est entièrement consacré au bilan des premières années d'existence des SES. Intitulé « Les sciences économiques et sociales ont 20 ans », il doit beaucoup à Bruno Magliulo, IPR de SES chargé de 1986 à 1991, entre autres académies, de celle de la Réunion.

À partir de 1995, les candidats au baccalauréat ES (nouvelle appellation de la filière économique et sociale) n'ont plus le choix, à l'écrit<sup>3</sup>, entre deux sujets de dissertation, mais entre deux types d'épreuves : une « dissertation appuyée sur un dossier documentaire » et une « question de synthèse étayée par un travail préparatoire ». La nouvelle épreuve, qui fait appel à des qualités moins formelles que la classique dissertation, est supposée accroître leurs possibilités de réussite.

Parallèlement, les programmes sont sensiblement modifiés. Très généraux et pluridisciplinaires aux origines, ils se rapprochent peu à peu des savoirs savants de l'économie et de la sociologie, les deux disciplines sur lesquelles ils se recentrent. Si cette évolution justifie mieux l'intitulé de la filière, elle l'éloigne pourtant de plus en plus de la multiplicité des approches voulue par ses fondateurs et contribue à accroître la difficulté de l'épreuve de sciences économiques et sociales au bac. C'est, du moins, ce que nous allons essayer de démontrer, en prenant appui sur quelques éléments de l'histoire du baccalauréat économique et social à la Réunion.

## 1969-1983 : des ambitions « citoyennes »

Les SES doivent beaucoup aux historiens de l'école des *Annales*<sup>4</sup>. Les fondateurs voient en effet, dans la section B, la possibilité d'associer les différentes sciences humaines dans une véritable interdisciplinarité susceptible d'éclairer les phénomènes sociaux sous toutes leurs facettes. Pour ce faire, les programmes sont articulés autour d'« objets-problèmes » (la population, la famille, les besoins et la consommation, l'entreprise, etc.) qui doivent être étudiés à l'aide des approches des différentes sciences humaines que sont l'économie et la sociologie, certes, mais aussi l'histoire, la géographie, la démographie, la psychologie sociale ou le droit. Le projet est vaste. Il s'agit de « conduire à la connaissance de nos sociétés actuelles et de leurs mécanismes, d'établir une relation jusque là incertaine entre culture et

3. Il ne sera pas question des épreuves orales dans cet article, notre hypothèse – peut-être discutable – étant que leur évolution, au demeurant très réduite, n'a pas eu d'influence significative sur les conditions de réussite au bac économique et social.

4. Revue bimestrielle du CNRS et de l'EHESS (École des hautes études en sciences sociales) éditée chez Armand Colin, dont le sous-titre (« Histoire et sciences sociales ») est évocateur de l'intérêt de l'historien Fernand Braudel et de ses disciples pour l'ensemble des sciences sociales, donc pour une vision plurielle de l'histoire.

réalités économiques et sociales »<sup>5</sup>. Considérant que « l'enseignement trop précoce de modèles et de schémas d'explication peut durcir de jeunes esprits et les rendre inaptes à entreprendre ultérieurement des études sérieuses de sciences économiques et sociales » et que « cette connaissance ne peut être que progressivement acquise », l'apprentissage des sciences économiques et sociales au lycée doit avant tout « assurer la formation d'un esprit "expérimental", fournir les éléments premiers d'une "perception" de ces réalités, développer les habitudes propres à leur analyse »<sup>6</sup>. Humaniste, cet enseignement est aussi éminemment démocratique, puisqu'il s'agit de faire des lycéens des citoyens éclairés « en faisant en sorte que les élèves se posent les questions importantes », comme le précise Henri Lanta, alors chargé de mission d'inspection générale de SES, dans sa préface à un manuel de seconde appelé à un grand succès et en développant, chez eux, un « esprit critique bien compris » (Brémond *et alii*, 1978, page 6)<sup>7</sup>.

L'ambition scientifique de la discipline est, en revanche, plutôt modeste. D'ailleurs, jusqu'en 1983, l'intitulé exact des programmes aux trois niveaux d'enseignement (seconde, première et terminale) n'est pas « Sciences économiques et sociales », mais « Initiation aux faits économiques et sociaux ». Là où, aujourd'hui, on prétend enseigner des sciences aux lycéens, à l'époque, l'ambition est simplement d'initier – avec le faible degré d'approfondissement que ce terme suppose – à des faits, autrement dit à des réalités concrètes et observables. Le développement des méthodes « actives », qui est un peu, à ce moment-là, la « marque de fabrique » de la discipline, s'appuie sur l'étude, par les élèves eux-mêmes, des réalités du moment, le plus souvent à l'aide de dossiers documentaires composés en grande partie d'extraits de journaux, spécialisés ou non, et parfois d'enquêtes effectuées dans la population. C'est ainsi que l'auteur de ces lignes, professeur d'abord au lycée Roland-Garros, au Tampon, puis au lycée Leconte-de-Lisle, à Saint-Denis, a été amené à « piloter » des travaux sur le « terrain » concernant « Les conditions de vie à la Réunion » : « L'évolution du genre de vie des Réunionnais » depuis 1960 et leur niveau de vie (1977), « Les dépenses des ménages réunionnais » (1978), « La consommation alimentaire à la Réunion » (1975) ; concernant également « La famille réunionnaise » (1978 et 1979), mais aussi l'évolution des prix de détail (1979, 1982, 1983, 1985, 1986) et « Les produits réunionnais et le consommateur » (1981). L'approche de la

5. Extrait de la circulaire n° IV-67-446 du 12 octobre 1967 reproduit dans *DEES*, n° 75, *op. cit.*, p. 81.

6. *Ibid.*

7. Auteurs et dates entre parenthèses renvoient à la bibliographie.

discipline est alors, on le voit, très largement descriptive, et permet aux élèves de mieux connaître le monde dans lequel ils vivent, et singulièrement leur région. Cette approche concrète tranche sur ce qui se pratique dans les disciplines classiques, et on comprend pourquoi elle saura réconcilier avec le système éducatif bien des élèves fâchés avec lui.

Si les programmes de seconde AB<sup>8</sup> et de première B autorisent la prise en compte de la réalité vécue par les lycéens, celui de terminale B<sup>9</sup> prend, évidemment, quelque distance avec elle puisqu'il prévoit d'étudier la croissance et le développement à travers l'étude de « types de développement en économie libérale », de « types de développement en économie socialiste » et de « types de pays en voie de développement ». En fait, l'essentiel de l'année de terminale est consacré à des monographies de quelques pays typiques des différents modes de développement :

1. Pour les économies libérales : le Royaume-Uni, où s'est déroulée en premier la révolution industrielle donnant naissance au mode de développement capitaliste que nous connaissons aujourd'hui, la France, les États-Unis, première puissance du globe, et le Japon, puissance alors émergente.

2. Pour les économies « socialistes » : l'URSS.

3. Pour les pays en développement : la Chine, qu'on pouvait considérer comme une autre illustration du « socialisme réel », et un autre pays du tiers monde.

Ce programme est complété par une « analyse d'ensemble » de la croissance économique et une étude, arrivant en fin d'année, donc sommaire, du « changement social ». L'étude de l'histoire économique et sociale et de la situation actuelle des différents pays occupant les deux tiers de l'année scolaire, les candidats au bac doivent surtout assimiler des connaissances au caractère « historico-géographique » prononcé. Du reste, il y a, chaque année, sur les deux sujets de dissertation, un sujet concernant directement un de ces pays, l'autre étant un sujet de caractère plus général.

Ainsi, en 1976, à la Réunion, le premier sujet s'enquiert de la possibilité de transposer le mode de développement japonais à d'autres pays, pendant que le deuxième, très technique, porte sur la crise monétaire internationale, et, plus précisément, sur la place de la livre sterling dans le système monétaire international compte tenu des problèmes qu'il connaît alors. Ce bac est

8. L'intitulé AB de la seconde de l'époque, et non B, montre à la fois la proximité de la filière nouvelle avec les sections littéraires et la volonté du ministère de procurer de nouveaux débouchés aux élèves de ces sections.

9. Circulaire n° IV-68-345 du 6 septembre 1968.

typique de ce qui se passe dans les années soixante-dix : les élèves, à concurrence d'environ 80 %, parfois plus, préfèrent traiter le sujet portant sur un pays car ils peuvent plus facilement se raccrocher à leur cours<sup>10</sup>. En revanche, le deuxième type de sujet est massivement boudé.

Il l'est d'abord en raison de son caractère beaucoup plus technique qui nécessite un effort de compréhension de raisonnements souvent trop abstraits pour les élèves.

Il l'est aussi en raison de son caractère « transversal ». Contrairement à la plupart des sujets « du premier type », il nécessite que l'élève soit capable, non plus de « réciter » son cours – dans une certaine mesure ! –, mais de trouver une problématique, un fil conducteur autour duquel il va organiser une argumentation puisée souvent dans différents chapitres, comme c'est le cas pour les sujets de 1978 et 1979 (voir la liste des sujets ci-dessous) ; à moins qu'on ne lui demande de résoudre un problème sur lequel les spécialistes sont loin d'être vraiment d'accord, comme en 1981 et 1982; voire qu'il soit capable de prévoir l'avenir, comme en 1983 pour les pays socialistes – six ans avant la chute du mur de Berlin! – ou en 1990 pour les membres de la Communauté économique européenne. Alors que Keynes lui-même, le plus célèbre économiste du XX<sup>e</sup> siècle est très circonspect à son égard – « À long terme, nous serons tous morts » – et que les planificateurs eux-mêmes ont bien du mal à prévoir les cinq années à venir, même en période de croissance régulière, on n'hésite pas à demander à des lycéens de nous éclairer sur un futur par définition incertain, surtout quand il s'agit d'actions et de sociétés humaines...

Il l'est enfin parce que le libellé se raccourcit, donc se complexifie. Ainsi, les sujets de 1978 et 1979 mentionnés ci-dessous, certes généraux et apparemment compliqués, sont-ils tout de même relativement explicites grâce aux indications qu'ils donnent aux candidats. En 1978, par exemple, on précise ce qu'on appelle « changement technique » et, en qualifiant de « complexe » les relations qui existent entre les deux types de changements, on incite les élèves à se demander si elles ne seraient pas réciproques.

10. Ce sujet était beaucoup plus complexe qu'il n'y paraissait et fut à l'origine d'un hors-sujet généralisé, la quasi-totalité des candidats traitant du « modèle » japonais en tant que mode de développement économique sans réellement se poser la question de savoir s'il pouvait être considéré comme un modèle à suivre par les autres pays, donc s'il était transposable ailleurs ou pas, ce qui leur était demandé. Mais au moins avaient-ils quelque chose à dire, alors que sur le second sujet...

Quelques année plus tard, ce sujet aurait tout simplement libellé comme suit : « Progrès technique et changement social »...

Quoi qu'il en soit, c'est pourtant ce deuxième type de sujet, déjà considéré alors comme très difficile qui va devenir la règle au cours de la période suivante.

On trouvera ci-dessous quelques sujets de cette première période de l'histoire des SES à la Réunion. Comme tous ceux qui sont mentionnés dans cet article, ils concernent la session de juin ou de juillet, à l'exclusion de ceux des épreuves de remplacement de septembre. Il n'y a là que les sujets généraux – les plus complexes donc – de la période allant de 1978 à 1983 dont j'ai pu établir la liste avec une relative certitude (relative seulement, notamment quant au millésime, sauf pour celui de 1978). Il n'a pas été possible de retrouver les sujets concernant les pays au programme, sujets désormais obsolètes, il est vrai<sup>11</sup>. On se souviendra tout de même que le deuxième sujet de 1978, qui concernait la France, consistait à commenter une citation de Valéry Giscard d'Estaing, alors président de la République, ce qui, on en conviendra aisément, pouvait difficilement déboucher sur des travaux objectifs.

---

### 1978 à 1983 : quelques sujets

#### 1978

Quel que soit le nom qu'on leur donne (développement des forces productives, progrès technique, innovation, etc.), on attribue souvent un rôle décisif aux changements techniques dans l'explication du changement social. Vous étudierez, de façon critique, les relations complexes entre changements techniques et changement social.

#### 1979

On a souvent l'impression que les conditions de vie urbaine se sont dégradées en même temps que la croissance des pays industriels se renforçait. Vous étudierez les liens entre ces phénomènes (vous limiterez cette étude aux pays capitalistes et à la période postérieure à la deuxième guerre mondiale).

11. Et ce malgré des recherches au Rectorat, au CRDP et aux Archives départementales.

### **1980**

Dans les économies industrialisées, le chômage est-il un phénomène nécessairement lié aux périodes de crise ?

### **1981**

Existe-t-il un facteur déterminant de la Révolution industrielle ?

### **1982**

La famine dans le tiers monde : pourquoi ?

### **1983**

Dans quelle mesure le développement des mécanismes de marché dans les pays socialistes industrialisés est-il une réponse adaptée à leurs difficultés ?

---

## **1984-1994 : le recul de l'interdisciplinarité et le triomphe de la dissertation**

Les programmes changent lors des premières rentrées des années quatre-vingt : 1981 pour la seconde, 1982 pour la première et 1983 pour la terminale. S'il s'agit, pendant l'année du bac, d'étudier les « transformations économiques et sociales dans les pays industrialisés capitalistes », puis « dans les pays socialistes industrialisés », avant d'aborder « les pays en voie de développement et leur place dans l'économie mondiale », ce qui reprend l'essentiel de la trame du programme précédent, il n'est plus question de le faire à travers des monographies de pays. L'économie (surtout), la sociologie (un peu) et la démographie (désormais très réduite) prennent nettement le pas sur l'histoire (principalement) et la géographie économiques qui prévalaient jusqu'alors.

C'est pourquoi, désormais, les deux sujets proposés au choix des candidats sont généraux. Dès lors, l'exigence qu'ils impliquent de ne pas se contenter d'une description ou d'une reconstitution chronologique rend l'épreuve de sciences économiques et sociales du baccalauréat B sensiblement plus difficile. Ces sujets, dont on mesurera la complexité à la lecture de la liste ci-dessous, correspondent à ce qu'on demande encore aujourd'hui. Doit-on s'étonner qu'il n'y ait eu que 40,1 % d'admis au bac B en 1984, date de mise en place de ce « nouveau » bac, contre 47 à 54 % environ au cours des années précédentes (tableau 1) ? Doit-on s'étonner que, au vu de tels résultats, les professeurs aient fait de plus en plus de méthodologie, sacrifiant peu à peu la pédagogie constructiviste des années soixante-dix au profit de « recettes » permettant de réussir une dissertation ? Avec succès d'ailleurs : les résultats



remontent sensiblement au cours des années suivantes... à moins que cette amélioration ne soit le fruit d'une plus grande indulgence des jurys ? Néanmoins, les taux d'admission continuent à être inférieurs à la moyenne des baccalauréats généraux.

Tableau 1 :  
**Évolution des taux d'admission aux baccalauréats généraux  
dans les années 1980 (%)**

	80	81	82	83	84	85	86	87	88	89
<b>Bac B</b>	47,4	53,6	47,7	47,2	40,1	47,2	50,3	45,2	52,5	58,3
<b>Ensemble</b>	54,0	52,5	52,5	52,7	47,1	57,1	57,3	56,4	61,3	65,1

Source : Parain, 1991, page 6.

---

### Les sujets de SES de 1984 à 1994

#### 1984

Sujet 1 : Peut-on parler de désindustrialisation dans les pays capitalistes développés ?

Sujet 2 : Selon vous, l'URSS se dirige-t-elle vers une société sans classe ?<sup>12</sup>

#### 1985

Sujet 1 : Peut-on affirmer que la branche automobile est très significative du mode de développement français après 1945 ?

Sujet 2 : La recherche de la rentabilité économique s'accompagne-t-elle toujours de la justice sociale ?

#### 1986

Sujet 1 : La démocratisation de l'école suffit-elle à accroître la mobilité sociale ?

Sujet 2 : Comment expliquez-vous la désinflation récente dans les pays développés à économie de marché ?

12. Remarquons au passage la présence de l'URSS (pour laquelle on demande, une nouvelle fois, de faire de la prospective) alors qu'elle n'est plus directement au programme.

### **1987**

Sujet 1 : Dans quelle mesure les comportements familiaux et sociaux sont-ils influencés par les changements économiques ?

Sujet 2 : Vous analyserez le rôle que joue l'agriculture dans le développement économique des pays du tiers monde.

### **1988**

Sujet 1 : Dans quelle mesure la politique économique des pays développés à économie de marché est-elle influencée par la contrainte extérieure ?

Sujet 2 : Les modifications récentes de l'organisation du travail et de la production annoncent-elles le déclin du travail peu qualifié ?

### **1989**

Sujet 1 : Dans quelle mesure l'internationalisation de l'économie des pays développés à économie de marché constitue-t-elle une contrainte pour la mise en oeuvre de leur propre politique économique ?<sup>13</sup>

Sujet 2 : Vous analyserez les transformations sociales qui résultent des mutations démographiques dans les pays développés à économie de marché depuis le début des années soixante.

### **1990**

Sujet 1 : En quoi la création du marché unique européen de 93 modifiera-t-elle la situation économique de l'Europe communautaire ?

Sujet 2 : Dans quelle mesure les politiques agricoles menées dans les pays du tiers monde permettent-elles de réduire leur dépendance alimentaire ?

### **1991**

Sujet 1 : Dans quelle mesure les échanges commerciaux des pays développés à économie de marché se sont-ils transformés depuis le début de la décennie soixante-dix.

Sujet 2 : Le PNB par habitant (ou, indifféremment, le PIB par habitant) constitue-t-il un bon indicateur du développement ?

### **1992**

Sujet 1 : Les choix du tiers monde concernant leur agriculture sont divers. Vous réfléchirez à l'importance de ces choix pour ces pays.

Sujet 2 : Vous vous demanderez dans quelle mesure les formes actuelles de l'organisation du travail remettent en cause les principes dominants dans ce domaine au cours des dernières décennies.

Vous pourrez vous limiter au cas de la France.

13. Sujet bien proche du premier sujet de l'année précédente...

**1993**

Sujet 1 : Les principales stratégies d'industrialisation adoptées par les pays du tiers monde ont-elles atteint leur objectif de développement ?

Sujet 2 : Comment peut-on expliquer la faible mobilité sociale en France, au cours de ces dernières années ?

**1994**

Sujet 1 : Dans quelle mesure la flexibilité du marché du travail peut-elle contribuer à réduire le chômage ?

Sujet 2 : Dans quelle mesure peut-on encore parler de la classe ouvrière ?

## **Une diversification des épreuves, mais des programmes toujours plus ambitieux**

La « rénovation pédagogique » des lycées entamée à la rentrée 1992 en seconde s'accompagne de nouveaux programmes et de nouvelles modalités d'évaluation au baccalauréat. Si l'apparition d'une nouvelle épreuve au bac 1995, alternative à la dissertation, permet de diversifier l'évaluation au bac, les programmes continuent sur la voie d'une spécialisation croissante en contradiction avec le refus d'un « enseignement clos sur lui-même »<sup>14</sup> des fondateurs de la discipline.

### **Un renforcement des programmes**

Certes, la présentation des programmes réaffirme que les SES sont un « enseignement de culture générale, pluridisciplinaire »<sup>15</sup>, supposant, en terminale, « la complémentarité des analyses économiques et sociologiques du développement » et un « travail sur des thèmes transversaux »<sup>16</sup>. Pourtant, en terminale comme en seconde et en première, les grandes parties du programme sont très spécialisées. La première est consacrée aux « facteurs économiques de la croissance et du développement » et la deuxième aux « processus du changement social ». Si la troisième (« Crises, régulation et dynamique du développement ») se veut transversale, elle apparaît, malgré

14. Cf. DEES, n° 75, *op. cit.*, page 81.

15. « Les sciences économiques et sociales, document complémentaire », Ministère de l'Éducation nationale, 1992, page 1.

16. « Programme de sciences économiques et sociales, terminale ES », *Bulletin officiel de l'Éducation nationale (BOEN)*, n° 18, décembre 1994.

tout sensiblement plus économique que sociologique. Quant aux approches autres que celles de la sociologie et de l'économie, elles ont disparu, même la démographie victime du « toilettage » de 1998. Seule exception à cette tendance : la réapparition de la science politique en tant qu'option de première (« Science politique et société contemporaine »). Mais, outre le fait qu'une bonne partie de son programme relève de la sociologie – « politique », comme il se doit –, quelle influence ce retour peut-il avoir sur un examen qui se déroule un an après que les élèves l'aient quittée ?

Aussi, pour l'heure, l'enseignement des sciences économiques et sociales, en terminale en particulier, apparaît comme étant clairement bidisciplinaire à l'instar d'autres enseignements comme ceux de l'histoire et de la géographie, ou encore de la physique et de la chimie. L'interdisciplinarité a quasiment disparu. Comme à l'université, sociologie et économie sont enseignées de plus en plus séparément, et à un niveau qui rappelle de plus en plus ce qui se fait dans l'enseignement supérieur. Ce contenu scientifique élevé est renforcé par l'enseignement optionnel de spécialité. Celui-ci n'a pas de programme spécifique. Il consiste en un approfondissement du programme général par l'étude de certains auteurs classiques dans le texte. Par exemple, les analyses de la division du travail chez Adam Smith impliquent l'étude de passages des *Recherches sur la nature et les causes de la richesse des nations*, celles de la fonction et des formes de la division sociale du travail chez Durkheim supposant la lecture approfondie de passages de l'œuvre du « maître de Bordeaux »<sup>17</sup>. Les lycéens sont ainsi amenés à étudier les classiques dans le texte, ce que les étudiants des universités ne font, bien souvent, qu'en troisième cycle du supérieur ! Il est certainement plus sain d'aller à la source de la pensée économique et sociologique que de se référer à ses interprètes, mais on est en droit de se demander ce que retiennent les élèves de raisonnements parfois fort complexes souvent exprimés, qui plus est, dans une langue qui fleure bon le passé (parfois mâtiné de traduction approximative) et un vocabulaire recherché correspondant assez peu au sabir des banlieues ou au... créole de nos *kartiés*. Que ceux qui ne sont pas convaincus des difficultés rencontrées par nos chères têtes brunes et blondes essaient de lire la *Théorie générale* de Keynes ou *Le Capital* de Marx ! Et qu'on ne s'étonne pas, finalement, que peu d'élèves s'inscrivent en enseignement de spécialité de ce qui est pourtant la discipline principale : 343 sur 1328 en 1996, soit 25,8 % (Chevillon, 1997, p. 18).

17. Curieusement, le programme parle bien de « division sociale » du travail là où Durkheim parle de division du « travail social ».

En introduisant, de fait, de la pensée économique et sociologique au lycée, sans doute les concepteurs des programmes ont-ils cru bon de faire un nouveau pas en direction de l'enseignement supérieur, sous la pression, il est vrai, d'universitaires membres du groupe de travail disciplinaire, et en particulier de Henri Mendras, figure emblématique de la sociologie contemporaine<sup>18</sup>. Outre le fait qu'il s'agit là d'une difficulté supplémentaire et que l'enseignement de spécialité ainsi conçu est absolument sans rapport avec celui de l'option de première qu'il est supposé prolonger, ce choix est loin de faire l'unanimité chez les universitaires. Voici, à ce propos, ce que Bernard Belloc déclare dans une entrevue accordée à la vice-présidente de l'Association des professeurs de sciences économiques et sociales (APSES) :

« Personnellement, je pense que l'étude des auteurs est très difficile en premier cycle, et donc a fortiori au lycée. [...] Dans les autres pays européens, j'ai pu observer que, si l'étude des auteurs n'était pas absente des programmes des étudiants débutants en économie, elle est très loin d'occuper la place qu'elle occupe dans les programmes des lycées et des universités français. Je ne dis pas que l'étude des auteurs n'est pas importante, mais qu'elle est difficile et ne peut être véritablement bénéfique que lorsqu'on possède un certain recul et un certain bagage en la matière. On a beaucoup critiqué l'importance accordée aux mathématiques dans les enseignements des premiers cycles universitaires et l'inutile difficulté que cela introduisait pour les étudiants, mais je ne serais pas loin de penser qu'une critique analogue pourrait être adressée à certaines parties du programme de terminale ES, notamment en ce qui concerne l'étude des auteurs économistes et, surtout, sociologues » (Jean, 1998, p. 21).

Après tout, pensera le lecteur, n'est-il pas logique que l'enseignement de spécialité soit... spécialisé ? Certainement. Mais à ce point de spécialisation, il nous semble que non. Ne concerne-t-il pas que les spécialistes, c'est-à-dire les meilleurs élèves en SES, poursuivra le lecteur ? Là encore, la réponse est nécessairement négative, et ce à deux niveaux.

Le premier argument est, il est vrai, sans doute obsolète. Évoquons-le tout de même rapidement. De 1995 à 1997, les candidats ayant suivi l'enseignement de spécialité sont évalués sur les mêmes sujets que les autres. Toutefois, ce sujet de dissertation a un libellé différent selon qu'il concerne ou

18. Dans ses mémoires (*Comment devenir sociologue*, Actes Sud, 1995), il raconte lui-même comment il a menacé de quitter ce GTD si de grands auteurs, notamment Tocqueville, n'étaient pas introduits dans les programmes des lycées. Pour ne pas être en reste, les économistes du GTD ont eu les mêmes exigences... Initialement, l'option de terminale ne devait avoir aucun rapport avec ce qu'elle est devenue, puisque, dans l'optique d'une orientation des élèves vers des études de droit, le premier projet était intitulé : « L'organisation politique et juridique de la vie économique et sociale ».

pas l'enseignement de spécialité. Il est en effet demandé aux élèves ayant suivi l'enseignement de spécialité de faire référence à des courants de pensée qu'ils doivent avoir étudiés au cours de l'année. Cette partie du libellé, qui s'ajoute au sujet de base, est mentionnée en italique dans la liste qui suit. Une telle évaluation implique que les sujets soient tous compatibles avec l'enseignement de spécialité. Dès lors, tous les sujets ne sont pas possibles, et des pans entiers du programme ne peuvent pas être évalués dans la mesure où les auteurs classiques et les rares auteurs contemporains au programme ne s'y sont pas intéressés ou, tout simplement, ne pouvaient pas les connaître, le phénomène étudié ne s'étant pas encore produit de leur temps. Il est bien difficile, par exemple, d'interroger les futurs bacheliers sur le sous-développement que ni Smith, ni Say, ni Ricardo, ni Keynes, ni même Marx ou Friedman n'ont étudié. En 1997, une nouvelle réforme intervient donc sous la pression des enseignants<sup>19</sup> : l'enseignement de spécialité est désormais évalué séparément et, pour les candidats l'ayant suivi, le coefficient 9 qui pesait si lourd dans le résultat final à l'examen est désormais scindé en deux : 7 pour l'épreuve commune à tous les élèves de la filière et 2 pour l'épreuve de spécialité. Et surtout, tout le programme peut à nouveau servir de support aux épreuves communes à tous les candidats.

Reste que, pour le moment, cet enseignement de spécialité n'a toujours pas de programme propre. Constituant, en quelque sorte, un prolongement du programme général, il a donc nécessairement une influence sur le cours suivi par l'ensemble des élèves de terminale ES et sur la façon d'enseigner.

## **Une diversification de l'évaluation**

Si les programmes sont toujours plus ambitieux, l'évaluation, quant à elle, fait l'objet d'une redéfinition avec la réforme du début des années quatre-vingt-dix<sup>20</sup>.

En effet, à compter de la session de juillet 1995, les élèves ont le choix entre une dissertation et une question de synthèse après travail préparatoire. Cette réforme est l'aboutissement d'une réflexion de plusieurs années sur l'intérêt et les limites de la dissertation comme seul moyen d'évaluation.

Les reproches qui lui sont faits sont résumés dans les conclusions d'une université d'été consacrée à l'évaluation organisée du 2 au 6 juillet 1990 au

19. Cf. *BOEN* du 30 septembre 1997, pages 2 017-2 019.

20. Cf. *BOEN*, numéro spécial du 28 juillet 1994, page 94.

Touquet par l'actuel doyen de l'inspection générale de sciences économiques et sociales, Bernard Simler, alors IPR<sup>21</sup> :

1. C'est d'abord la difficulté des sujets qui est en cause. Ne demandent-ils pas à la fois de bonnes connaissances, une exploitation rigoureuse de documents souvent trop longs et une « rigueur analytique et formelle de l'exposé » (Robin, 1991, p. 107) ? Des élèves de terminale pouvant difficilement atteindre ce triple objectif, les copies sont constamment surnotées par des correcteurs tout aussi régulièrement déçus.

2. Ces sujets portent sur un programme qui est lui-même imprécis, donc sujet à des interprétations des enseignants : pour certains, il faut y inclure la Communauté économique européenne, la courbe de Phillips, voire... le modèle de Feldman – dont même des spécialistes ignorent jusqu'à l'existence ! –, pour d'autres, non. Les candidats se présentent au bac avec un bagage fort disparate et risquent d'affronter des correcteurs qui n'ont pas les mêmes interprétations du programmes que leur propre professeur. Ajoutons que les concepteurs des sujets tendent – pour ne pas trop « coller » au programme et ne pas demander régulièrement la même chose ? – à vouloir faire preuve d'originalité, ce qui accroît encore leur difficulté.

3. Suivant les jurys, c'est tel ou tel aspect du devoir (connaissances, aptitude à l'exploitation des documents, amorce d'une réflexion quelque peu originale, etc.) qui est privilégié, sinon exclusivement apprécié, surtout quand il s'agit – cas fréquent – de remonter les notes.

*Last but not least*, le moindre des reproches que l'on puisse faire à la dissertation n'est pas son caractère formel. À une époque où la lecture et le débat d'idées semblent en recul, ne privilégie-t-elle pas des qualités que l'on acquiert dans les familles culturellement favorisées, celles qui concernent la maîtrise de l'écrit en général, et l'expression en particulier ? Ne favorise-telle pas, dès lors, la reproduction sociale ? Pour une discipline qui prétend œuvrer pour la démocratisation de l'enseignement, voilà qui est rien moins que paradoxal.

De cette réflexion sur la dissertation, est née une réforme de l'évaluation des SES au bac. La philosophie générale en est qu'il est souhaitable de conserver la dissertation : n'est-elle pas l'un des moyens les plus sûrs d'apprendre aux élèves à structurer leur pensée et à se faire une opinion ? Plus trivialement, n'est-elle pas l'épreuve « noble » par excellence au pays de Descartes, ce qui confère au bac qui en use une image positive ? La nouveauté est que l'on décide de l'associer à une autre épreuve réputée mieux

21. On en trouvera les actes dans le numéro 83 de *DEES*, mars 1991.

récompenser les efforts en classe des élèves du fait qu'elle attache plus d'importance aux savoirs acquis au lycée tout en diversifiant les exigences en matière de savoir-faire : la capacité de synthèse n'est plus privilégiée ; les capacités d'analyse, de textes et de statistiques, doivent être désormais mieux prises en compte.

La dissertation est de même nature qu'auparavant : l'élève doit toujours « poser et traiter, d'une façon organisée et réfléchie, un problème exigeant un effort d'analyse économique et/ou sociologique »<sup>22</sup>. Les changements annoncés pour le bac 1995 concernent le dossier de documents et le libellé des sujets. De fait, le nombre des documents est limité – à six – ainsi que leur dimension : à 1000 / 1100 signes (espaces compris !) pour un texte normal<sup>23</sup>, puis à 1300 à compter du bac 1998, à soixante-cinq chiffres maximum pour un document statistique. Quant au libellé, il doit être plus simple qu'auparavant. Chacun peut juger de la réalité de cette simplification dans la liste des sujets qui suit.

La grande nouveauté du bac 1995 est l'apparition de la question de synthèse après travail préparatoire. L'évaluation est ici scindée en deux parties notées chacune sur dix : un travail préparatoire constitué de questions précises (huit maximum d'abord, cinq à sept à partir de 1998) portant sur des documents répondant aux mêmes normes que ceux qui accompagnent la dissertation, mais en nombre plus limité : trois maximum (quatre à partir de 1998). Les savoir-faire sur lesquels portent les questions sont eux-mêmes étroitement encadrés depuis la session 1996<sup>24</sup>. Ce travail préparatoire, comme son nom l'indique, permet, en quelque sorte, de « débroussailler le terrain » puisque la question de synthèse porte sur le même domaine que les documents. Cette question de synthèse est une sorte de dissertation simplifiée, non seulement parce que les élèves n'ont que deux heures environ à y consacrer, mais surtout parce que la problématique est indiquée dans le libellé du sujet : les élèves n'ont guère à se creuser la tête pour trouver un plan (voir les sujets ci-dessous). L'essentiel est qu'ils sachent y inclure leurs connaissances et celles qu'ils ont acquises dans l'analyse du dossier documentaire fourni. Revers de la médaille : la réponse est contenue implicitement dans la question – et dans le travail préparatoire –, ce qui n'est pas le cas avec la dissertation. C'est le revers de la médaille : la diversification des épreuves, sans doute positive quant à l'évaluation des candidats au bac,

22. Cf. *BOEN* n° 25 du 23 juin 1994, pages 1760-1762.

23. Deux textes courts peuvent être remplacés par un texte « long » de 2000 à 2200 signes.

24. Sur les « savoir-faire exigibles au bac », voir le *BOEN*, n° 48, 28 décembre 1995.



n'éloigne-t-elle pas de l'objectif fondamental de la discipline, à savoir la formation d'un citoyen éclairé capable d'esprit critique ?

---

### Les derniers sujets

#### 1995

Dissertation : Comment peut-on expliquer l'évolution du chômage dans les pays développés à économie de marché (P.D.E.M.) depuis une vingtaine d'années ? *Vous intégrerez dans votre argumentation l'apport des thèses des classiques et de Keynes sur la relation salaire / emploi.*

Question de synthèse : Après avoir analysé les flux de mobilité sociale en France dans la période contemporaine, vous essaieriez d'en rechercher les principaux facteurs explicatifs.

#### 1996

Dissertation : La croissance démographique est-elle un facteur de développement? *Vous intégrerez dans votre argumentation l'apport des thèses de Malthus et de Marx.*

Question de synthèse : Après avoir rappelé les raisons pour lesquelles, selon certains économistes, la lutte contre l'inflation peut être créatrice de chômage, vous expliquerez pourquoi, selon d'autres, elle peut aboutir à l'effet inverse.

#### 1997

Dissertation : Progrès technique et croissance. *Vous intégrerez dans votre argumentation l'apport des thèses de Schumpeter.*

Question de synthèse : Égalisation des conditions et inégalités.

#### 1998

Dissertation : Dans quelle mesure l'école favorise-t-elle l'ascension sociale ?

Question de synthèse : Après avoir caractérisé les transformations de la nature de l'investissement dans les pays développés à économie de marché, vous expliquerez quelles peuvent en être les conséquences pour l'emploi.

---

## Quelles conséquences pour nos élèves ?

La réforme des modalités d'évaluation instituée au milieu des années quatre-vingt-dix a sans doute porté un coup d'arrêt à la difficulté croissante des dissertations, et ouvert la possibilité de réussir le bac à des élèves ne bénéficiant pas, de par leur origine sociale, d'un important capital culturel.

Elle doit bénéficier à des élèves travailleurs, ce qui, non seulement valorise leurs propres efforts, mais aussi ceux de leurs professeurs. Toutefois, si ces nouvelles modalités semblent plus satisfaisantes que les précédentes, elles concernent un programme qui, au contraire, est toujours plus ambitieux, scientifiquement s'entend, car il n'en est certainement pas de même pour sa dimension citoyenne, et ce en raison du reflux de l'interdisciplinarité et des méthodes actives.

Il semble bien, en conséquence, que, malgré l'apparition d'une nouvelle épreuve au bac 1995, alternative à la dissertation, l'évaluation des candidats au baccalauréat économique et social se fasse néanmoins sur la base d'exigences de plus en plus fortes. Voilà qui peut paraître paradoxal pour une filière née à la fin des années soixante, peu avant que ne se développe la démocratisation du lycée à laquelle, par ses méthodes et ses contenus, elle a tant contribué en absorbant, à la Réunion comme en métropole, la majeure partie des nouveaux lycéens : en 1997, dans notre académie, il y avait vingt-huit fois plus de candidats au bac économique et social qu'en 1970 alors que le nombre de candidats aux divers baccalauréats de l'enseignement général n'était multiplié que – c'est un euphémisme ! – par moins de six, dépassant le nombre de candidats au baccalauréat littéraire (tableau 2) ; logiquement, le nombre de candidats reçus a suivi une évolution comparable : vingt-sept fois plus de reçus en ES contre sept fois plus en moyenne (tableau 3).

Tableau 2 :  
**Évolution du nombre de candidats  
aux baccalauréats de l'enseignement général**

	<b>1970</b>	<b>1980</b>	<b>1990</b>	<b>1996</b>	<b>1997</b>	<b>Variation 70-96</b>
<b>Bac L</b>	308	441	734	1306	1253	+ 307 %
<b>Bac ES</b>	53	247	603	1328	1481	+ 2694 %
<b>Bac S</b>	432	585	937	1628	1632	+ 278 %
<b>Ensemble</b>	793	1273	2274	4262	4366	+ 451 %

NB. Les intitulés de la première colonne sont ceux qui ont été adoptés depuis l'application de la réforme Jospin-Lang. On a regroupé sous l'appellation « bac S » les candidats aux bacs C, D, D' et E qui ont disparu avec cette réforme.

Sources des tableaux 2, 3 et 5 :

- Pour 1970 : Sautai, 1975, page 30.

- Pour 1997 : Chevillon, 1998, page 22.

- Pour les autres dates : Chevillon, 1997, pages 18 et 20.

Tableau 3 :  
**Évolution du nombre de candidats reçus  
 aux baccalauréats de l'enseignement général**

	1970	1980	1990	1996	1997	Variation 70-97
<b>Bac L</b>	199	204	531	688	805	+ 305 %
<b>Bac ES</b>	33	117	363	731	899	+ 2624 %
<b>Bac S</b>	189	366	670	1099	1177	+ 523 %
<b>Ensemble</b>	421	687	1564	2518	2881	+ 584 %

Bien entendu, qui dit démocratisation de l'enseignement, dit absorption d'élèves de milieux sociaux défavorisés qui, autrefois, n'auraient guère pu espérer aller au lycée. Il paraît donc plus que probable que la filière qui a le plus fait, dans l'enseignement général, pour l'accueil des nouveaux élèves issus de la démocratisation – voire de la massification – du lycée, a été amenée à former un public de plus en plus mélangé où la part des élèves faiblement dotés en capital culturel était de plus en plus forte. Et ceci est encore plus vrai à la Réunion qu'en métropole. En effet, le niveau culturel moyen de la population réunionnaise adulte, celle des parents d'élèves potentiels, était – est encore – sensiblement inférieur à ce qu'il est en métropole. Ainsi, au dernier recensement, plus de deux Réunionnais sur trois de quinze ans et plus ayant achevé leurs études (70,2 % exactement) n'avaient aucun diplôme alors que un sur dix seulement possédait le bac<sup>25</sup> (tableau 4).

On sait, par ailleurs, que, malgré ses efforts, l'école a tendance à reproduire les inégalités sociales<sup>26</sup>. Dès lors, on ne doit pas s'étonner que les résultats au bac à la Réunion soient inférieurs à ceux de la métropole. Ceci est encore plus vrai pour la filière ES dont nous avons vu qu'elle avait supporté, plus que les autres, le choc de la massification du lycée, d'autant que cette dernière a été plus rapide à la Réunion que pour l'ensemble de la France.

25. Certes, ce n'est pas le sujet ici, mais qu'on ne s'étonne pas si tant de Réunionnais ont des difficultés à occuper les nombreux emplois créés à la Réunion dans les services, et en particulier dans l'enseignement !

26. Cf. Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron, *Les Héritiers et La Reproduction*, et Raymond Boudon, *L'Inégalité des chances*. Pour la Réunion, lire Claude Parain et Myriam Chevillon, *Qui réussit à l'école ? Parcours scolaires et milieu social*, Saint-Denis, Rectorat de la Réunion, service statistique, note d'information n° 21, 1993 ; sur le bac : Chevillon, 1998, pages 19-20 ; et sur certains lycées de la Réunion : Guillot, 1993, pages 149-154.

Ainsi, dans notre académie, au milieu des années quatre-vingt, 18 % environ d'une classe d'âges accédait à une classe terminale des lycées – soit moins d'un élève sur cinq<sup>27</sup> – contre 35 % environ pour l'ensemble de la France, DOM-TOM compris, soit à peu près le double ; en 1997-1998, soit douze ans après seulement, c'est plus de la moitié d'une classe d'âge (54,2 %) qui accède à ce niveau à la Réunion, tout près des 62,8 % de la métropole (Chevillon, 1998, page 6). Comment ne pas penser qu'une démocratisation aussi rapide expliquerait, au moins en partie, les pourcentages de réussite au bac décevants de la filière qui l'a le plus subie, des résultats souvent inférieurs à la moyenne des autres bacs généraux (tableau 5) ?

Tableau 4 :  
**Répartition de la population de quinze ans et plus  
ayant achevé ses études selon le niveau de diplômes (%)**

	Aucun diplôme + CEP	BEPC seul	CAP + BEP	Bac ou BP	Bac + 2	Bac + 3 et au-delà
<b>Réunion</b>	74,6	4,8	10,2	5,3	2,7	2,5
<b>France</b>	43,5	7,3	23,6	10,1	7,9	7,5

Source : INSEE (pour la Réunion, statistiques du recensement de 1990 citées in Guillot, 1993, page 159 ; pour la France, « Enquête sur l'emploi 1996 »).

Tableau 5 :  
**Évolution du taux de réussite  
aux baccalauréats de l'enseignement général (%)**

	1970	1980	1985	1990	1995	1996	1997
<b>Bac L</b>	64,6	46,3	51,3	72,3	50,9	52,7	64,2
<b>Bac ES</b>	62,3	47,4	47,2	60,2	57,9	55,0	60,7
<b>Bac S</b>	44,0	62,6	67,6	72,7	62,3	67,5	72,1
<b>Réunion</b>	53,1	54,0	57,1	68,8	57,5	59,1	66,0

Tout au long de cet article, nous avons observé un accroissement sensible du niveau des connaissances exigées des élèves. Nous avons aussi observé que les sujets du bac en SES étaient de plus en plus difficiles. Nous avons enfin remarqué que ces exigences croissantes s'adressaient à des élèves

27. Source : Académie de la Réunion, *Le Système éducatif en chiffres (1996-1997)*.

toujours plus nombreux issus de plus en plus de l'ensemble de la société, et pas seulement, comme il y a une trentaine d'années, à une élite peu nombreuse. Ce triple constat signifie qu'on demande plus aujourd'hui à beaucoup plus d'élèves... de quoi relativiser quelque peu l'idée si répandue que le « niveau baisse »...<sup>28</sup>

Sans doute, pour la filière ES, la diversification des épreuves de SES depuis le bac 1995 constitue-t-elle un petit pas sur la voie de la sagesse. Il en faudra d'autres pour revenir à des exigences raisonnables : l'allègement du programme de terminale semble acquis.

Mais ne serait-il pas temps aussi de redéfinir l'enseignement de spécialité ?

### Références bibliographiques

- BRÉMOND Janine, JAMMES Robert et SALORT Marie-Martine (1978), *Sciences économiques et sociales, classe de seconde*, Paris, Hatier.
- CHEVILLON Myriam (1997), *Baccalauréat, session 1996*, Saint-Denis, Rectorat de la Réunion, service statistique, note d'information n° 37.
- CHEVILLON Myriam (1998), *Baccalauréat décerné à la Réunion, session 1997*, Saint-Denis, Rectorat de la Réunion, service statistique, note d'information n° 43.
- GUILLOT Philippe (1993), « L'environnement socio-économique de cinq lycées de la Réunion », *Expressions*, IUFM de la Réunion, n° 2, mai, pages 125-159.
- JEAN Gisèle (1998), « Entretien avec Bernard Belloc, doyen de l'UFR de sciences économiques de Toulouse », *APSES-Info*, nouvelle série, n° 21, février-mars 1998, pages 19-22.
- PARAIN Claude (1991), *Statistiques du baccalauréat : bilan de la décennie 1980*, Saint-Denis, Rectorat de la Réunion, service statistique, note d'information n° 14.
- ROBIN Jean-Paul (1991), « Rapport sur l'épreuve de sciences économiques et sociales au bac », *DEES*, CNDP, n° 83, mars, pages 107-109.
- SAUTAI Pierre (1975), *L'Enseignement à la Réunion*, Saint-Denis, SNES.

28. Sur ce point, on ne saurait trop recommander la lecture de Christian Baudelot et Roger Estabiet, *Le Niveau monte. Réfutation d'une vieille idée concernant la prétendue décadence de nos écoles*, Paris, Le Seuil, 1989.