

Bilan de la mise en œuvre des programmes de SES

Les propositions de l'APSES en enseignement de spécialité de Première

Cette année, l'application des nouveaux programmes dans les classes permet d'établir un premier bilan quant à leur appropriation par les élèves, ainsi que des pistes d'amélioration.

Ces propositions s'appuient sur un important travail collectif tenant compte des remontées des collègues suite à la mise en œuvre des nouveaux programmes de Première pour la première fois cette année 2019-2020. En particulier, notre expertise et les propositions d'amendements qui suivent s'appuient sur les [résultats de l'enquête](#) initiée par l'APSES à ce sujet. Cette enquête a été réalisée du 23 avril au 12 mai 2020 et a recueilli les réponses de 753 collègues de SES, dont 616 ayant en charge des classes de Première. L'enquête comporte un volet quantitatif (chapitres et objectifs d'apprentissages traités avant le 16 mars ; niveau de difficultés des objectifs d'apprentissage) et un volet qualitatif (commentaires des collègues sur les objectifs d'apprentissages jugés les plus difficiles).

Les propositions d'allègement visent d'abord à répondre à une urgence : pallier la souffrance des élèves et des collègues, liée à **l'extrême lourdeur des programmes** et à leur **très grande technicité**.

Cette démultiplication des objectifs d'apprentissage se produit dans un contexte où les élèves ne disposent dans la plupart des cas que de 4h/semaine pour les acquérir, et très souvent sans doublages ([lien vers notre enquête](#) sur les conditions d'enseignement).

Par ailleurs, ces objectifs d'apprentissage sont d'autant plus prescriptifs que les élèves qui abandonnent la spécialité à la fin de la Première sont évalué.e.s dans le cadre des E3C. Cette lourdeur et cette technicité poussent donc les enseignant.e.s à délaisser les méthodes actives qui permettraient une véritable appropriation par les élèves des enjeux intellectuels et citoyens des savoirs enseignés, et conduisent à des pratiques de « bachotage » contre-productives. La recherche d'une exigence élevée dans la transmission des programmes d'une appropriation pleine et entière de tous les élèves ne peut passer que par une limitation du nombre d'OA.

Pour ce faire, il est nécessaire de supprimer en priorité les points présentant une technicité excessive. En effet, une telle technicité n'est pas adaptée à des élèves de Première. Ensuite, ces objectifs d'apprentissage sont extrêmement chronophages, et rendent le programme impossible à terminer dans le temps imparti. Enfin, ils sont particulièrement difficiles d'accès pour des élèves ne suivant pas la spécialité mathématiques.

Par ailleurs, l'APSES propose également de supprimer des objectifs d'apprentissage :

- qui renvoient à des savoirs non stabilisés dans le champ scientifique
- qui entraînent des développements intéressants mais qui augmentent de façon trop significative le volume des apprentissages
- qui empêchent de bien cadrer les objectifs d'apprentissage

Pour l'APSES, la solution des allègements n'est en aucun cas suffisante, et ne résout [aucun des problèmes de fond posés par ces programmes](#). Elle s'avère toutefois nécessaire pour répondre à la souffrance des élèves et des collègues dans les classes.

Lecture : Les propositions d'allègement sont surlignées en jaune dans les objectifs d'apprentissage (OA).

Préambule du programme

Compétences transversales	Commentaires de l'APSES	Résultats de l'enquête
<p>Au-delà de ces savoirs et savoir-faire spécifiques aux sciences économiques et sociales, les élèves doivent maîtriser, à l'issue du cycle terminal, un certain nombre de compétences transversales.</p> <p>En fin de classe de première :</p> <ul style="list-style-type: none">- mobilisation des connaissances ;- résolution chiffrée et graphique d'exercices simples ;- collecte et traitement de l'information ;- analyse et mobilisation des données ;- analyse et mobilisation de documents de natures diverses ;- construction d'une argumentation / d'un raisonnement rigoureux ;- maîtrise de l'expression écrite et orale.	<p>L'introduction de la compétence sur la « résolution chiffrée et graphique d'exercices simples » dans le préambule pose problème car elle a des conséquences sur les compétences possiblement évaluées au baccalauréat.</p> <p>Or, la résolution chiffrée et graphique d'exercices simples est une compétence mathématique qui, si elle n'est pas couplée à un travail d'analyse, ne relève pas des SES et peut mettre en difficulté les élèves qui ne suivent pas la spécialité mathématiques.</p>	<p>Dans l'enquête, ce sont les objectifs d'apprentissage qui contiennent des résolutions chiffrées et graphiques qui reviennent le plus souvent dans les remarques des collègues : beaucoup soulignent le fait que ces objectifs d'apprentissage ne sont pas adaptés à des classes où il y a une forte hétérogénéité des élèves en termes de maîtrise des outils mathématiques et statistiques (les mathématiques n'étant plus suivies que par les élèves qui ont choisi cet enseignement en spécialité en première).</p>

Comment un marché concurrentiel fonctionne-t-il ?

Programme officiel	Commentaires de l'APSES	Résultats de l'enquête
<p>- Savoir que le marché est une institution et savoir distinguer les marchés selon leur degré de concurrence (de la concurrence parfaite au monopole).</p> <p>- Savoir interpréter des courbes d'offre et de demande ainsi que leurs pentes, et comprendre comment leur confrontation détermine l'équilibre sur un marché de type concurrentiel où les agents sont preneurs de prix.</p> <p>- Savoir illustrer et interpréter les déplacements des courbes et sur les courbes, par différents exemples chiffrés, notamment celui de la mise en œuvre d'une taxe forfaitaire.</p> <p>- Savoir déduire la courbe d'offre de la maximisation du profit par le producteur et comprendre qu'en situation de coût marginal croissant, le producteur produit la quantité qui permet d'égaliser le coût marginal et le prix ; savoir l'illustrer par des exemples.</p> <p>- Comprendre les notions de surplus du producteur et du consommateur.</p> <p>- Comprendre la notion de gains à l'échange et savoir que la somme des surplus est maximisée à l'équilibre.</p>	<p>Ce chapitre aborde de façon trop abrupte des questions ardues de modélisation.</p> <p>Les différents degrés de la concurrence sont analysés dans le chapitre suivant : il n'est donc pas utile d'y passer du temps dans ce chapitre.</p> <p>L'exemple de la taxe forfaitaire est chronophage. Il convient de laisser aux enseignants le choix de leurs exemples.</p> <p>Le quatrième OA présente des difficultés car il faudrait passer par les notions de coûts/recettes pour arriver au coût marginal.</p> <p>L'objectif sur le surplus implique la maîtrise de compétences d'interprétation graphique à la fois très abstraites, chronophages à enseigner et très difficiles d'accès en Première.</p> <p>Le dernier objectif implique la maîtrise de compétences d'interprétation graphique à la fois très abstraites, chronophages à enseigner et très difficiles d'accès en Première.</p>	<p>Dans ce chapitre, cinq objectifs d'apprentissage font consensus auprès des collègues concernant leur niveau de difficulté considéré comme assez ou très difficile (pour plus de 60% des collègues, et pour certains pour plus de 80% d'entre eux).</p> <p>Les remarques récurrentes des collègues sur ce chapitre soulignent que la plupart des OA sont « trop techniques », « trop abstraits », « chronophages », ayant « peu d'intérêt pour les élèves ».</p> <p>Par exemple, le raisonnement marginal (dans l'OA4) est jugé « très complexe pour des élèves de lycée car il requiert des prérequis (rendements décroissants, coût marginal croissant...) difficiles et longs à traiter tout en suscitant peu l'intérêt des élèves qui souvent décrochent complètement. De nombreux collègues indiquent même qu'ils ont abandonné le traitement de cet OA après avoir constaté les difficultés trop importantes de compréhension des élèves.</p> <p>Concernant l'OA sur les déplacements des courbes, ce qui semble poser le plus de difficultés aux collègues est l'intégration de la notion de taxe forfaitaire qui complexifie fortement la démonstration. Ils soulignent aussi que si l'on commence la progression annuelle par ce chapitre, les élèves n'auront jamais abordé au préalable la question de l'intervention de l'État et des prélèvements obligatoires. Ils ne savent donc ni ce qu'est une taxe ni quelle est son utilité économique et sociale. Cela paraît incohérent pour la formation des élèves de traiter d'abord des effets d'une taxe sur la formation des prix sur un marché avant de leur donner les outils leur permettant de comprendre quels sont les fondements de l'intervention de l'État.</p>

Comment les marchés imparfaitement concurrentiels fonctionnent-ils ?

Programme officiel	Commentaires de l'APSES	Résultats de l'enquête
<ul style="list-style-type: none"> - Comprendre, à l'aide d'exemples, les principales sources du pouvoir de marché (nombre limité d'offreurs, ententes et barrières à l'entrée). - Comprendre que le monopole est faiseur de prix et être capable de donner des exemples de monopoles (monopole naturel, institutionnel et d'innovation). - Comprendre, à l'aide de représentations graphiques et/ou d'un exemple chiffré, que l'équilibre du monopole n'est pas efficace. - Comprendre ce qu'est un oligopole et, à l'aide du dilemme du prisonnier, pourquoi les firmes en oligopole ont intérêt à former des ententes. - Comprendre que la politique de la concurrence, en régulant les fusions-acquisitions et en luttant contre les ententes illicites et les abus de position dominante, augmente le surplus du consommateur 	<p>Le degré de technicité de ce chapitre est particulièrement excessif.</p> <p>Le monopole peut être présenté sans passer par des représentations graphiques ou des exemples chiffrés qui mettent en difficulté les élèves (notamment celles et ceux qui ne suivent pas la spécialité mathématiques). De plus, le caractère inefficace du monopole ne fait pas consensus parmi les économistes (cas du monopole naturel, prise en compte des enjeux de politique industrielle...).</p> <p>Le concept de dilemme du prisonnier est intéressant mais pas indispensable ici pour expliquer l'intérêt pour les firmes en oligopole de former des ententes. Au lieu d'en faire un passage obligé pour ce chapitre, l'APSES propose de le transférer au chapitre suivant pour expliquer la défaillance du marché en présence de biens collectifs.</p>	<p>Dans ce chapitre, trois objectifs d'apprentissage sur cinq sont considérés assez ou très difficiles par une large majorité de collègues : 90,1 % d'entre eux pour l'équilibre de monopole, 70,8% pour le monopole faiseur de prix et 56,5% pour l'oligopole-dilemme du prisonnier.</p> <p>Les collègues soulignent le fait que certains mécanismes sont parfois mieux compris par les élèves si on ne passe pas par une représentation graphique.</p> <p>De même, pour de nombreux collègues, le lien entre l'oligopole et le dilemme du prisonnier est jugé trop difficile à appréhender pour les élèves et particulièrement et chronophage.</p>

Quelles sont les principales défaillances du marché ?

Programme officiel	Commentaires de l'APSES	Résultats de l'enquête
<ul style="list-style-type: none"> - Comprendre que le marché est défaillant en présence d'externalités et être capable de l'illustrer par un exemple (notamment celui de la pollution). - Comprendre que le marché est défaillant en présence de biens communs et de biens collectifs, et être capable de l'illustrer par des exemples. - Connaître les deux principales formes d'information asymétrique, la sélection adverse et l'aléa moral, et être capable de les illustrer par des exemples (notamment celui des voitures d'occasion pour la sélection adverse et de l'assurance pour l'aléa moral). - Comprendre que la sélection adverse peut mener à l'absence d'équilibre. - Être capable d'illustrer l'intervention des pouvoirs publics face à ces différentes défaillances. 	<p>Chapitre trop dense, qui amène à un traitement descriptif des défaillances du marché.</p> <p>Le contenu doit être allégé afin de mieux dégager les enjeux pour les élèves, notamment écologiques, peu présents en Seconde et en Première.</p> <p>La sélection adverse étant déjà présentée dans l'OA3, il ne paraît pas indispensable d'ajouter une représentation graphique, technique et chronophage.</p>	<p>Dans ce chapitre, deux objectifs sur cinq apparaissent majoritairement difficiles ou très difficiles pédagogiquement : l'OA4 sur la sélection adverse (pour 70,5% des collègues ayant traité cet OA) et l'OA3 sur les formes d'information asymétrique (50,9 %).</p> <p>Si la notion de sélection adverse peut être bien comprise par les élèves, les collègues soulignent que l'ajout d'une représentation graphique à partir de l'équilibre de marché est trop technique et chronophage.</p>

Comment les agents économiques se financent-ils ?

Programme officiel	Commentaires de l'APSES	Résultats de l'enquête
<p>- Comprendre que le financement consiste à couvrir des besoins de financement par des capacités de financement. [Ajout : des différents agents économiques]</p> <p>- Comprendre que le taux d'intérêt – à la fois la rémunération du prêteur et le coût du crédit pour l'emprunteur – est le prix sur le marché des fonds prêtables.</p> <p>- Savoir que le revenu disponible des ménages se répartit entre consommation et épargne et qu'ils peuvent dégager des besoins ou des capacités de financement.</p> <p>- Savoir ce qu'est l'excédent brut d'exploitation et comprendre que les entreprises se financent par autofinancement et financement externe (emprunts bancaires et recours au marché financier, en particulier actions et obligations).</p> <p>- Savoir que le solde budgétaire résulte de la différence entre les recettes (fiscales et non fiscales) et les dépenses de l'État ; comprendre que le déficit budgétaire est financé par l'emprunt et savoir qu'une politique de dépenses publiques peut avoir des effets contradictoires sur l'activité (relance de la demande/ effet d'éviction).</p>	<p>Ce chapitre est indispensable mais trop dense.</p> <p>Proposition d'ajout d'une précision dans le premier tiret afin de mieux cadrer l'objectif d'apprentissage.</p> <p>Dans ce chapitre qui est déjà très volumineux, aborder de manière technique le taux d'intérêt par le marché des fonds prêtables n'est pas indispensable dans le cadre du questionnaire.</p> <p>En Seconde, un objectif d'apprentissage porte sur « les principaux indicateurs de création de richesses de l'entreprise (chiffre d'affaires, valeur ajoutée, bénéfice). Il n'est donc pas indispensable de revenir sur l'EBE dans ce chapitre.</p> <p>Le dernier OA est tellement dense qu'il pourrait faire l'objet d'un chapitre à lui seul. Il était d'ailleurs traité dans un chapitre spécifique dans les précédents programmes, preuve de l'alourdissement des contenus.</p>	<p>Dans ce chapitre, trois OA apparaissent assez ou très difficiles : celui sur le solde budgétaire pour 62,2 % des collègues, celui traitant de l'EBE et des modalités de financement pour 47 % des collègues ; et, enfin, l'objectif relatif au taux d'intérêt pour 44,3% des collègues.</p> <p>Pour beaucoup de collègues, le traitement de l'EBE est jugé complexe et inutile dans ce chapitre sans introduire la notion de valeur ajoutée et son partage.</p> <p>L'OA sur le taux d'intérêt est signalé par les collègues comme étant trop technique dans ce chapitre déjà beaucoup trop lourd.</p> <p>Concernant l'objectif d'apprentissage construit autour du solde budgétaire, il apparaît difficile aux collègues de donner une cohérence au chapitre en rajoutant cet OA car trop de prérequis sont nécessaires.</p>

Qu'est-ce que la monnaie et comment est-elle créée ?

Programme officiel	Commentaires de l'APSES	Résultats de l'enquête
<p>- Connaître les fonctions de la monnaie et les formes de la monnaie.</p> <p>- Comprendre comment le crédit bancaire contribue à la création monétaire, à partir du bilan simplifié d'une entreprise et de celui d'une banque.</p> <p>- Comprendre le rôle de la banque centrale dans le processus de création monétaire, en particulier à travers le pilotage du taux d'intérêt à court terme sur le marché monétaire, et comprendre les effets que ces interventions peuvent produire sur le niveau des prix et sur l'activité économique.</p>	<p>La création monétaire est un point important mais difficile à comprendre pour les élèves. Or la présentation du bilan d'une entreprise n'est pas indispensable pour le traiter, et peut alourdir inutilement cet OA.</p> <p>Il convient donc de laisser un maximum de liberté pédagogique sur cet OA aux collègues pour l'adapter à leurs classes.</p>	<p>Dans le chapitre sur la monnaie, deux objectifs sur trois sont considérés très majoritairement par les collègues comme assez ou très difficiles pédagogiquement : celui sur le rôle de la banque centrale (pour 81,6% d'entre eux), et celui sur la création monétaire (pour 77,7%)</p> <p>Encore une fois, le trop grand nombre de prérequis et la technicité trop importante de ces objectifs sont très souvent soulignés.</p> <p>La création monétaire : la notion de bilan est fréquemment citée comme une source importante de difficultés de traitement de l'OA par les collègues.</p>

Comment la socialisation contribue-t-elle à expliquer les différences de comportement des individus ?

Programme officiel	Commentaires de l'APSES	Résultats de l'enquête
<p>- Comprendre comment les individus expérimentent et intériorisent des façons d'agir, de penser et d'anticiper l'avenir qui sont socialement situées et qui sont à l'origine de différences de comportements, de préférences et d'aspirations.</p> <p>- Comprendre comment la diversité des configurations familiales modifie les conditions de la socialisation des enfants et des adolescents.</p> <p>- Comprendre qu'il existe des socialisations secondaires (professionnelle, conjugale, politique) à la suite de la socialisation primaire.</p> <p>- Comprendre que la pluralité des influences socialisatrices peut être à l'origine de trajectoires individuelles improbables.</p>	<p>L'expression « diversité des configurations familiales » donne lieu à de multiples interprétations par les enseignants.e.s. Cela entraîne de très fortes disparités dans la présentation de cette notion aux élèves, ce qui risque de poser des problèmes d'équité dans les attendus et la correction des épreuves de baccalauréat.</p>	<p>Ce chapitre présente, aux yeux des collègues, beaucoup moins de difficultés pédagogiques que la plupart des autres chapitres de ce programme de Première.</p> <p>Les réponses qualitatives mettent en évidence l'insuffisance de ressources universitaires exploitables et la définition difficile du concept de « configurations familiales ». Cela est source de confusions pour les élèves.</p>

Comment se construisent et évoluent les liens sociaux ?

Programme officiel	Commentaires de l'APSES	Résultats de l'enquête
<p>- Comprendre et pouvoir illustrer la diversité des liens qui relient les individus au sein de différents groupes sociaux (familles, groupes de pairs, univers professionnel, associations, réseaux).</p> <p>- Connaître les critères de construction des Professions et Catégories Socioprofessionnelles (PCS).</p> <p>- Comprendre et savoir illustrer le processus d'individualisation ainsi que l'évolution des formes de solidarité en connaissant la distinction classique entre solidarité «mécanique» et solidarité «organique».</p> <p>- Comprendre comment les nouvelles sociabilités numériques contribuent au lien social.</p> <p>- Comprendre comment différents facteurs (précarités, isolements, ségrégations, ruptures familiales) exposent les individus à l'affaiblissement ou à la rupture de liens sociaux.</p>	<p>Les « réseaux » ne peuvent pas être définis comme un « groupe social », il est donc nécessaire de retirer cette expression de la parenthèse afin d'éviter toute confusion.</p> <p>La question des sociabilités numériques est certes très intéressante mais le chapitre est beaucoup trop volumineux avec cet élément. En effet, l'OA sur le processus d'individualisation est signalé par les collègues comme étant très technique et difficile pour les élèves avec la présentation de la théorie de Durkheim, auparavant traitée en Terminale dans les anciens programmes.</p> <p>Si l'on souhaite que les élèves puissent se l'approprier correctement et que les enseignants puissent en exiger une bonne maîtrise, il est nécessaire d'alléger le reste du chapitre.</p> <p>Les PCS étant utiles pour tous les chapitres de sociologie et de science politique, il convient de les introduire dans les savoirs transversaux en Seconde et en Première.</p>	<p>Dans le chapitre sur le lien social, l'objectif d'apprentissage présentant le plus de difficultés pédagogiques est celui relatif au processus d'individualisation et à l'évolution des formes de solidarité (considéré pour 47,8% des collègues comme assez ou très difficile).</p> <p>Ces constats sont confirmés par les commentaires des collègues, puisque le chapitre sur le lien social est souvent signalé comme trop long et avec des notions difficiles qui nécessitent des prérequis (Processus d'individualisation et évolution des formes de solidarité : solidarité, structure sociale, conscience collective en prérequis). La théorie de Durkheim (solidarité mécanique/organique) est souvent citée comme arrivant trop tôt en classe de Première. Son enseignement apparaît comme étant plus adapté à des élèves de Terminale. La notion de PCS est signalée par de nombreux collègues comme étant sans lien direct avec l'OA qui la précède ou ceux qui la suivent dans ce chapitre.</p>

Quels sont les processus sociaux qui contribuent à la déviance ?

Programme officiel	Commentaires de l'APSES	Résultats de l'enquête
<ul style="list-style-type: none"> - Comprendre la distinction entre normes sociales et normes juridiques, et connaître la diversité des formes de contrôle social. - Comprendre que la déviance et/ou la désignation d'un acte comme déviant se définissent comme une transgression des normes et qu'elles revêtent des formes variées selon les sociétés et, en leur sein, selon les groupes sociaux. - Comprendre que la déviance peut s'analyser comme le produit de différents processus sociaux (étiquetage, stigmatisation, carrières déviantes). - Comprendre et illustrer la distinction entre déviance et délinquance. - Comprendre et illustrer les difficultés de mesure de la délinquance. 	<p>Chapitre très dense qui ne peut être correctement traité qu'en procédant à des allègements à d'autres endroits du programme.</p>	<p>Dans ce chapitre, c'est le troisième OA sur la déviance comme produit de différents processus sociaux, qui présente des difficultés à un grand nombre de collègues (43,2%).</p> <p>Concernant cet OA, les collègues remarquent fréquemment, qu'il est difficile pour les élèves de décrire et distinguer trois processus en réalité très imbriqués (stigmatisation, étiquetage, carrières déviantes), et qu'il est nécessaire de disposer de plus de temps pour en exiger une bonne compréhension.</p>

Comment se forme et s'exprime l'opinion publique ?

Programme officiel	Commentaires de l'APSES	Résultats de l'enquête
<ul style="list-style-type: none"> - Comprendre que l'émergence de l'opinion publique est indissociable de l'avènement de la démocratie : d'abord monopole des catégories «éclairées», l'opinion publique est désormais entendue comme celle du plus grand nombre. - Comprendre les principes et les techniques des sondages, et les débats relatifs à leur interprétation de l'opinion publique. - Comprendre comment le recours fréquent aux sondages d'opinion contribue à forger l'opinion publique et modifie l'exercice de la démocratie (démocratie d'opinion) et de la vie politique (contrôle des gouvernants, participation électorale, communication politique). 	<p>Le concept de « démocratie d'opinion » est difficile à cadrer avec des élèves du secondaire.</p>	<p>Les commentaires montrent que ce chapitre est souvent qualifié par les collègues de « trop lourd » et demandant beaucoup de prérequis.</p>

Voter : une affaire individuelle ou collective ?

Programme officiel	Commentaires de l'APSES	Résultats de l'enquête
<p>- Être capable d'interpréter des taux d'inscription sur les listes électorales, des taux de participation et d'abstention aux élections.</p> <p>- Comprendre que la participation électorale est liée à divers facteurs inégalement partagés au sein de la population (degré d'intégration sociale, intérêt pour la politique, sentiment de compétence politique) et de variables contextuelles (perception des enjeux de l'élection, types d'élection).</p> <p>- Comprendre que le vote est à la fois un acte individuel (expression de préférences en fonction d'un contexte et d'une offre électorale) et un acte collectif (expression d'appartenances sociales).</p> <p>- Comprendre que la volatilité électorale revêt des formes variées (intermittence du vote, changement des préférences électorales) et qu'elle peut refléter un affaiblissement ou une recomposition du poids de certaines variables sociales, un déclin de l'identification politique (clivage gauche/droite notamment) et un renforcement du poids des variables contextuelles.</p>	<p>Ce dernier item alourdit le chapitre et comporte des redondances avec le précédent : la notion de volatilité électorale et le renforcement des variables contextuelles peuvent être traités dans le cadre du point :</p> <p>« Comprendre que le vote est à la fois un acte individuel (expression de préférences en fonction d'un contexte et d'une offre électorale) ».</p>	<p>L'objectif relatif à la volatilité électorale est considéré comme assez ou très difficile par près de la moitié des collègues, et celui sur le vote par plus de 37% d'entre-eux.</p> <p>Les commentaires des collègues font souvent remonter que ce chapitre est « trop lourd » et demande beaucoup de prérequis. Les collègues signalent également des OA redondants (les trois derniers OA en particulier).</p>

Comment l'assurance et la protection sociale contribuent-elles à la gestion des risques dans les sociétés développées ?

Programme officiel	Commentaires de l'APSES	Résultats de l'enquête
<p>- Connaître les principaux types de risques économiques et sociaux auxquels les individus sont confrontés (maladie, accident, perte d'emploi, vieillesse).</p> <p>- Comprendre que l'exposition au risque et l'attitude face au risque (perception du risque, aversion au risque, conduites à risque) diffèrent selon les individus, les groupes sociaux et les sociétés, et être capable de l'illustrer par des exemples.</p> <p>- Comprendre les effets positifs (bien-être, incitation à l'innovation) et négatifs (aléa moral) du partage des risques tant pour les individus que pour la société.</p> <p>- Connaître les principes (prévention, mutualisation et diversification) qui permettent la gestion collective des risques et savoir les illustrer par des exemples.</p> <p>- Connaître le rôle des principales institutions qui contribuent à la gestion des risques (famille, sociétés et mutuelles d'assurance, pouvoirs publics).</p> <p>- Comprendre que la protection sociale, par ses logiques d'assurance et d'assistance, contribue à une couverture des risques fondée sur le principe de solidarité collective.</p>	<p>Chapitre particulièrement dense qui met en difficulté les collègues et les élèves.</p> <p>La limitation à 4 objectifs d'apprentissage permet de répondre au questionnement du chapitre tout en recentrant la problématique et en enlevant les éléments les plus techniques qui mettent en difficulté les élèves.</p>	<p>44,6% des collègues ont estimé que l'OA sur les effets du partage des risques était assez voire très difficile à traiter avec les élèves. 37,5% des collègues ont la même analyse de l'OA sur les « principes de la gestion collective des risques ».</p>

Comment les entreprises sont-elles organisées et gouvernées ?

Programme officiel	Commentaires de l'APSES	Résultats de l'enquête
<p>- Comprendre le cycle de vie d'une entreprise à partir de quelques exemples (création, croissance, changement de statuts juridiques, disparition).</p> <p>- Connaître et être capable d'illustrer la diversité des figures de l'entrepreneur : par leur statut juridique (entrepreneur individuel, micro-entrepreneur, chef d'entreprise) ; par leur position et leurs fonctions économiques (entrepreneur-innovateur, manager, actionnaire).</p> <p>- Comprendre les notions de gouvernance, d'autorité et de décentralisation/centralisation des décisions au sein d'une entreprise.</p> <p>- Comprendre qu'une entreprise est un lieu de relations sociales (coopération, hiérarchie, conflit) entre différentes parties prenantes (salariés, managers, propriétaires/actionnaires, partenaires d'une coopérative).</p>	<p>Dans les précédents programmes de Première ES, le dernier OA constituait à lui seul un chapitre entier et donnait lieu à un traitement satisfaisant dans les classes. Nous proposons donc de recentrer le chapitre sur cet item, tout en conservant la présentation de la diversité des figures de l'entrepreneur.</p> <p>Dans le 2^{ème} OA, l'assimilation de l'entreprise aux figures de l'entrepreneur peut poser des difficultés aux élèves puisque dans les OA qui suivent, l'entreprise est considérée dans une conception beaucoup plus large.</p>	<p>Deux objectifs ont présenté des difficultés pédagogiques aux collègues : l'OA portant sur les notions de gouvernance, d'autorité, et de centralisation (pour 61,% d'entre eux) et celui sur la diversité des figures de l'entrepreneur pour 51,4%.</p> <p>De manière globale, des collègues soulignent le manque de cohérence entre les OA. De plus, la définition et la distinction des notions des parenthèses dans l'OA sur les figures de l'entrepreneur leur semblent ardue.</p>

Objectifs d'apprentissage concernant l'utilisation des données quantitatives et des représentations graphiques

Programme officiel	Commentaires de l'APSES	Résultats de l'enquête
<p><i>Calcul, lecture, interprétation :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Proportion, pourcentage de répartition. - Taux de variation, taux de variation cumulé, coefficient multiplicateur, indice simple. - Moyenne arithmétique simple et pondérée. <p><i>Lecture et interprétation :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Indice synthétique. - Médiane. - Valeur nominale, valeur réelle (notamment, taux d'intérêt nominal et taux d'intérêt réel) - Tableau à double-entrée. - Représentations graphiques : diagrammes de répartition, représentation de séries chronologiques. - Représentation graphique de fonctions simples (offre, demande, coût) et interprétation de leurs pentes et de leurs déplacements 	<p>Savoir-faire qui n'est pas indispensable pour traiter les objectifs d'apprentissage du programme.</p> <p>L'introduction de cet exemple précis alourdit le programme, et pose problème car il aura des conséquences sur les compétences évaluées au baccalauréat. Or, un simple calcul de taux d'intérêt est une compétence mathématique bien différente de la compréhension de la distinction entre valeur nominale et valeur réelle.</p>	<p>Les collègues soulignent le fait que la lourdeur excessive des programmes les empêche de traiter correctement les savoir-faire.</p>