



Inspection générale
des finances

N° 2011-M-048-02

Inspection générale de
l'éducation nationale

N° 2011-117

Inspection générale de
l'administration de
l'éducation nationale
et de la recherche

N°2011-117

Conseil général
de l'industrie, de
l'énergie et des
technologies

N° 2011-21-CGIET-SG

RAPPORT

Propositions pour une évolution du baccalauréat

Établi par

LAURENT BUCHAILLAT

Inspecteur des finances

MATTHIEU OLIVIER

Inspecteur adjoint des finances

REMI STEINER

Ingénieur en chef des mines

MARC FORT

Inspecteur général de
l'éducation nationale

PAUL MATHIAS

Inspecteur général de
l'éducation nationale

ROGER-FRANÇOIS GAUTHIER

Inspecteur général de
l'administration de l'éducation
nationale et de la recherche

STEPHANE KESLER

Inspecteur général de
l'administration de l'éducation
nationale et de la recherche

- DÉCEMBRE 2011 -

SYNTHESE

Le baccalauréat, dont on a célébré il y a peu les 200 ans d'existence, loin de souffrir d'immobilisme, a au contraire considérablement changé de visage. En moins d'un demi-siècle, la création du baccalauréat technologique, puis du baccalauréat professionnel, a facilité l'élargissement de la réussite au baccalauréat d'une classe d'âge, de 19,6 % en 1968 à 65,7 % en 2010.

Cette politique constante de démocratisation du baccalauréat, encore insatisfaisante, continue à se traduire par un rythme soutenu d'ajustements qui tendent à adapter l'examen à la diversité des candidats, en leur proposant une plus grande variété de choix et en évaluant des connaissances plus diversifiées.

En réalité, les critiques qu'on peut adresser au baccalauréat tiennent moins à une prise en considération insuffisante des évolutions de la société qu'aux fragilités induites par ces ajustements. Dans un contexte de triplement du nombre des candidats, ils se traduisent en effet par une complexité croissante de l'organisation des épreuves et peuvent susciter des doutes sur la constance de la qualité certificative du baccalauréat :

- ◆ le nombre des épreuves organisées à chaque session du baccalauréat, qui a donné lieu en 2010 à l'élaboration de 4 880 sujets, représente un coût croissant et mal évalué ;
- ◆ une organisation à ce point complexe constitue un facteur de risques propre à perturber gravement une session de l'examen et à lui faire connaître un fort retentissement médiatique ;
- ◆ en une quinzaine d'années, le nombre de candidats ajournés a diminué de moitié, tandis que le nombre de mentions « très bien » attribuées dans la série S était multiplié par cinq.

Par ailleurs, l'orientation des lycéens dans l'enseignement supérieur est désormais assurée, dans une large mesure, en amont du baccalauréat. La réussite à l'examen ne constitue dès lors plus qu'une condition suspensive de l'inscription définitive du lycéen dans une filière sélective ou à l'université.

Il est par conséquent permis de craindre un divorce croissant entre les attentes dont le baccalauréat est investi, en tant que rite républicain et repère social de premier ordre, et la réalité d'une institution qui se délité progressivement. D'ores et déjà, il est difficile d'étayer la dimension de premier grade de l'enseignement supérieur, traditionnellement attachée au baccalauréat mais démentie par l'insuccès de nombreux bacheliers professionnels à poursuivre une formation universitaire.

Il y a donc matière à réformer le baccalauréat en visant à atteindre trois objectifs : une simplification dans l'organisation de l'examen, une amélioration de sa qualité certificative et un renforcement de son articulation avec l'enseignement supérieur, sans porter atteinte à son caractère de « rite initiatique » dans les valeurs sociales françaises.

Un rééquilibrage des modalités d'évaluation diminuant le nombre d'épreuves terminales écrites au profit de l'évaluation continue paraît une voie à privilégier. Le remplacement des épreuves du second groupe, à la valeur certificative contestable, par l'examen du livret scolaire serait également de nature à simplifier l'organisation tout en augmentant sa qualité certificative.

Une meilleure prise en considération de l'évaluation continue suscite toujours d'importantes réticences, alors même qu'elle fonde l'orientation des lycéens, en particulier pour l'admission dans les filières les plus sélectives. Il est indispensable pour surmonter ces réticences, d'une part, d'instituer des mécanismes adéquats de régulation académique, d'autre part, d'objectiver par des études statistiques l'effet des écarts entre évaluation continue et évaluation terminale, telle qu'elle est aujourd'hui mise en œuvre au baccalauréat.

Des évolutions paraissent nécessaires dans les règles même d'octroi du baccalauréat : le principe du calcul d'une moyenne et la compensation que ce calcul induit entre l'évaluation de différentes disciplines constitue une originalité française contestable. Une manière d'en atténuer les effets pernicieux consisterait à introduire des seuils éliminatoires dans les disciplines les plus importantes de chaque série du baccalauréat.

De même, le principe d'octroi de points de majoration afférant aux épreuves facultatives, dont l'effet est de surcroît amplifié par la mise en œuvre de coefficients multiplicateurs, constitue une anomalie qui devrait être remise en cause : 25 % à 40 % des mentions « très bien » dans les séries générales du baccalauréat s'expliquent par les épreuves facultatives.

La diminution du nombre des épreuves terminales suppose, d'une part, l'élaboration de référentiels plus précis des acquis à évaluer ; d'autre part, une réflexion sur la nature des épreuves qui pourrait s'inspirer d'exemples étrangers (tels que celui de l'épreuve italienne du *colloquio*¹). Une diversification des modalités d'évaluation, notamment en faveur de l'oral, paraît souhaitable. La création d'épreuves interdisciplinaires, dans le prolongement de la voie instituée par les travaux personnels encadrés, serait également bénéfique. Ces évolutions seraient en phase avec celles qui sont à l'œuvre dans l'enseignement supérieur, et participeraient à améliorer la lisibilité du baccalauréat et à davantage l'intégrer dans la poursuite d'études.

Une telle refondation du baccalauréat susciterait à l'évidence des réticences, voire des contestations vigoureuses. Elle devrait donc faire l'objet au préalable de travaux de recherche et s'appuyer sur des évaluations quantitatives. Ce travail de connaissance aiderait à ce que puisse être engagée une phase de réflexion partagée avec tous les acteurs concernés, visant à une appropriation aussi large que possible des constats et des enjeux du débat par les enseignants, les élèves et l'opinion publique. C'est dire la nécessité d'y procéder sans délai, pour se donner le temps nécessaire à un travail approfondi de pensée et de concertation.

¹ Le *colloquio* est une épreuve orale interdisciplinaire dont les modalités sont exposées dans le 2.3.1 du rapport de synthèse.

SOMMAIRE

INTRODUCTION.....	1
1. L'ELARGISSEMENT DE L'ACCES AU BACCALAUREAT A ENTRAINE DES DOUTES SUR SA VALEUR CERTIFICATIVE, UNE FRAGILISATION DE SON CARACTERE DE PREMIER GRADE UNIVERSITAIRE ET DES DIFFICULTES D'ORGANISATION.....	2
1.1. La diversification des voies d'accès a permis la progression du nombre de bacheliers	2
1.1.1. <i>Même si l'objectif de démocratisation du baccalauréat reste imparfaitement atteint, le nombre de bacheliers a doublé depuis 1985.....</i>	<i>2</i>
1.1.2. <i>La création de la voie professionnelle a joué un rôle important dans la progression du nombre de bacheliers depuis 1985.....</i>	<i>3</i>
1.2. L'amélioration continue de la réussite à l'examen, dans un contexte d'élargissement de l'accès au baccalauréat, suscite des doutes sur sa qualité certificative	4
1.2.1. <i>Malgré l'élargissement de l'accès au baccalauréat, les résultats n'ont cessé de croître</i>	<i>4</i>
1.2.2. <i>Des modifications réglementaires ont joué un rôle important dans cette amélioration des résultats.....</i>	<i>6</i>
1.3. Le baccalauréat joue un rôle limité dans la poursuite des études supérieures et son caractère de premier grade universitaire s'est fragilisé.....	7
1.3.1. <i>Le baccalauréat n'est pas pris en compte pour l'affectation des lycéens dans l'enseignement supérieur.....</i>	<i>7</i>
1.3.2. <i>Du point de vue de la poursuite des études supérieures, le principe d'unité est battu en brèche et il existe de fait trois baccalauréats différents.....</i>	<i>7</i>
1.4. La diversification des épreuves et le doublement du nombre de candidats depuis 1985 font peser une lourde charge d'organisation	8
1.4.1. <i>L'organisation du baccalauréat est lourde mais aussi coûteuse financièrement et en temps d'enseignement perdu.....</i>	<i>8</i>
1.4.2. <i>La diversification du baccalauréat ne s'est accompagnée d'aucune simplification qui aurait permis d'absorber l'augmentation des effectifs.....</i>	<i>9</i>
1.4.3. <i>Certaines dispositions compliquent l'organisation.....</i>	<i>9</i>
2. UNE REFORME DES EPREUVES DU BACCALAUREAT DEVRAIT POURSUIVRE TROIS OBJECTIFS : SIMPLIFICATION DE L'EXAMEN, AMELIORATION DE SA QUALITE CERTIFICATIVE, COHERENCE AVEC L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR	10
2.1. La diminution du nombre d'épreuves terminales et la diminution du nombre de langues pouvant être évaluées sont des leviers majeurs de simplification de l'examen.....	10
2.1.1. <i>L'évaluation continue pourrait se substituer à certaines épreuves terminales et aux épreuves de second groupe si des mécanismes de régulation étaient instaurés.....</i>	<i>10</i>
2.1.2. <i>Source de coût et de complexité, le nombre de langues pourrait être diminué.....</i>	<i>13</i>

2.2. La qualité certificative du baccalauréat pourrait être améliorée par la diversification des modalités d'évaluation et par la suppression de règles brouillant la signification du diplôme.....	14
2.2.1. <i>A condition de mieux définir les acquis attendus, la diversification des modalités d'évaluation dans la voie générale améliorerait la qualité certificative du baccalauréat.....</i>	14
2.2.2. <i>Réduire l'incidence des épreuves facultatives et limiter la compensation entre épreuves améliorerait la dimension certificative du diplôme.....</i>	15
2.3. Renforcer les épreuves interdisciplinaires et favoriser l'autonomie des lycéens permettraient de mieux préparer les bacheliers à l'enseignement supérieur	17
2.3.1. <i>Renforcer les épreuves interdisciplinaires favoriserait la transition vers l'enseignement supérieur.....</i>	17
2.3.2. <i>L'évaluation des qualités d'autonomie des lycéens pourrait être renforcée.....</i>	17
3. COMPTE TENU DE LA SENSIBILITE DE L'OPINION PUBLIQUE, UNE REFORME DES EPREUVES DU BACCALAUREAT EXIGE UNE DEMARCHE DE CONCERTATION IMPORTANTE, S'APPUYANT SUR DES CONSTATS PREALABLEMENT OBJECTIVES	18
3.1. Des préjugés profondément ancrés devront être dissipés	18
3.1.1. <i>Le baccalauréat assure un ensemble de fonctions périphériques par rapport à ses fonctions premières.....</i>	18
3.1.2. <i>Les représentations symboliques et figées du baccalauréat ne sont remises en cause par aucune étude.....</i>	19
3.2. Une réforme ambitieuse des épreuves du baccalauréat nécessiterait un temps préalable de réflexion partagée	19
3.3. Dès à présent, il est essentiel de lancer les démarches qui permettront à la réflexion de se dérouler à partir de données objectives.....	20
3.3.1. <i>L'évaluation interne et externe du baccalauréat doit être relancée</i>	20
3.3.2. <i>La formation docimologique des enseignants doit être renforcée.....</i>	20
3.3.3. <i>Il faut créer un espace d'échanges sur le baccalauréat entre l'enseignement secondaire et l'enseignement supérieur.....</i>	21
CONCLUSION.....	22

INTRODUCTION

Il a été demandé à la mission de conduire une analyse en deux temps :

- ◆ formuler des propositions opérationnelles pour renforcer la sécurité de l'examen du baccalauréat et pour restaurer la confiance des candidats et de leurs familles ;
- ◆ puis analyser et expertiser le baccalauréat, dans sa forme même, au regard de son double caractère d'examen national sanctionnant les années de lycée et de premier grade de l'enseignement supérieur.

Un rapport a été remis le 22 juillet 2011 en réponse au premier temps demandé.

Pour conduire le deuxième temps d'analyse, la mission a conduit des entretiens diversifiés tant en administration centrale que dans des académies. Elle a également rencontré des chercheurs en sciences de l'éducation, des sociologues de l'éducation, des acteurs de l'enseignement supérieur et des experts de plusieurs systèmes éducatifs européens.

Des séances de réflexion ont été organisées avec l'ensemble des groupes disciplinaires de l'inspection générale de l'éducation nationale (IGEN).

Les investigations conduites dans les trois académies de Dijon, Lyon et Versailles ont permis de rencontrer les services académiques chargés de l'organisation du baccalauréat, mais également de tenir des réunions de réflexion sur les constats et les pistes d'évolution avec les équipes de direction et les équipes enseignantes de lycées aux profils diversifiés. Au total, 14 réunions d'échanges avec des enseignants auront permis d'ancrer les constats et les propositions dans la réalité des pratiques pédagogiques.

Enfin, un travail important d'exploitation statistique des résultats du baccalauréat de la session 2010 a été réalisé.

La mission concluait dans son rapport du mois de juillet 2011 qu'un certain nombre de préconisations pouvaient contribuer à organiser le baccalauréat dans des conditions de sécurité nettement améliorées et à restaurer la confiance dans la valeur de cet examen.

Le prolongement de ses travaux a permis à la mission de mettre en évidence que la qualité certificative de l'examen pourrait être renforcée tout en simplifiant son organisation marquée par une complexité excessive et porteuse de risques d'incidents.

Si les préconisations du premier rapport étaient essentiellement organisationnelles et facilement acceptables par les acteurs, celles qui permettraient de renforcer la qualité certificative et de simplifier l'organisation du diplôme renvoient aux représentations symboliques du baccalauréat. Leur mise en œuvre ne peut donc pas être envisagée sans un important travail préalable de réflexion partagée sur les objectifs du diplôme et d'évaluation objectivée de la capacité du baccalauréat à atteindre ses objectifs.

L'absence de connaissance sur le baccalauréat, paradoxale eu égard à son importance symbolique, constitue à ce titre un handicap qu'il convient de dépasser par le lancement rapide de travaux d'évaluation interne et externe.

1. L'élargissement de l'accès au baccalauréat a entraîné des doutes sur sa valeur certificative, une fragilisation de son caractère de premier grade universitaire et des difficultés d'organisation

1.1. La diversification des voies d'accès a permis la progression du nombre de bacheliers

1.1.1. Même si l'objectif de démocratisation du baccalauréat reste imparfaitement atteint, le nombre de bacheliers a doublé depuis 1985

L'objectif quantitatif de 80 % d'une classe d'âge atteignant le niveau du baccalauréat a été fixé dans la deuxième moitié de la décennie 1980 :

- ◆ la loi n°85-1371 du 23 décembre 1985 de programme sur l'enseignement technologique et professionnel qui a créé le baccalauréat professionnel, s'inscrivait dans un objectif d'accroissement de la part d'une classe d'âge atteignant le niveau du baccalauréat ;
- ◆ cet objectif est officialisé par la loi d'orientation sur l'éducation n°89-486 du 10 juillet 1989².

Sa mise en œuvre s'est traduite par une augmentation forte du taux d'accès au baccalauréat³ : la proportion de bacheliers dans une génération qui s'établissait à 29,4 % en 1985 a atteint 65,7 % en 2010 en France métropolitaine⁴.

L'objectif de démocratisation de l'accès au baccalauréat n'a toutefois été qu'imparfaitement réalisé :

- ◆ le chiffre de 80 % d'une classe d'âge au niveau du baccalauréat en 2000 n'a pas été atteint et, de 1995 à 2010, la part de bacheliers au sein d'une génération n'a progressé que de 62,7 % à 65,7 % ;
- ◆ la part de bacheliers dans une génération présente des disparités territoriales très significatives : elle varie de 57,2 % dans l'académie de Corse à 73,9 % dans l'académie de Rennes⁵ ;

² L'article 3 de la loi d'orientation sur l'éducation prévoit que « La Nation se fixe comme objectif de conduire d'ici dix ans l'ensemble d'une classe d'âge au minimum au niveau du certificat d'études professionnelles et 80 % au niveau du baccalauréat ».

³ Le taux d'accès au baccalauréat est à prendre comme le taux de réussite d'une classe d'âge à l'examen du baccalauréat.

⁴ Les résultats provisoires établis à l'issue de la session de juin 2011 montrent une hausse importante de la proportion de bacheliers dans une génération pour atteindre 71,6 %. Ce taux s'explique toutefois partiellement par des éléments non pérennes. La hausse de 37 000 du nombre de bacheliers professionnels constatée par rapport à 2010 est en partie due à la coexistence de deux cohortes de lycéens dans le cadre de la rénovation de la voie professionnelle.

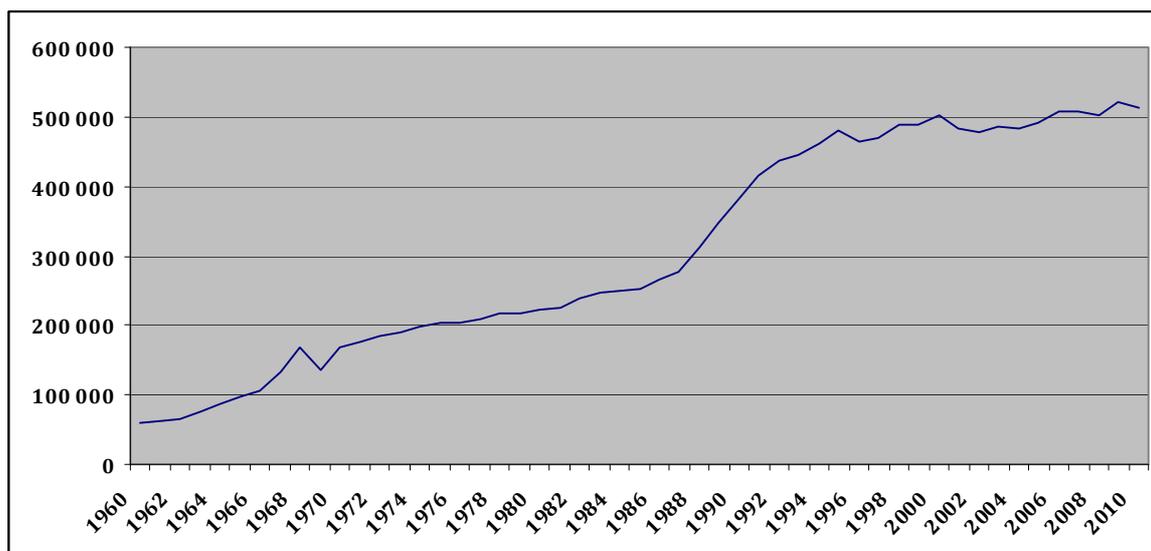
⁵ Il s'agit du taux de bacheliers par académie de résidence, dont l'utilisation permet de neutraliser les migrations entre académies pour avoir une vision juste des inégalités territoriales. En Île-de-France, ces effets de migration de la banlieue vers Paris sont très importants. En excluant les élèves des autres départements franciliens, la proportion des bacheliers parisiens passe de 84,8 % à 65,9 %, et la part des bacheliers de l'académie de Versailles passe de 69,1 % à 73,0 %.

Rapport

- ◆ l'accès au baccalauréat demeure très déterminé socialement et les disparités s'accroissent⁶ :
 - 40,7 % des enfants d'ouvriers qualifiés entrés en sixième en 1995 ont obtenu le baccalauréat contre 42,4 % de ceux qui étaient entrés en sixième en 1989 ;
 - 90,6 % des enfants d'enseignants entrés en sixième en 1995 ont obtenu le baccalauréat contre 86,7 % de ceux entrés en sixième en 1989.

Malgré cette démocratisation inachevée, le nombre de bacheliers a doublé entre 1985 et 2010 : 513 216 candidats ont obtenu le baccalauréat en 2010, contre 253 050 en 1985.

Graphique 1 : Évolution du nombre de lauréats à chaque session du baccalauréat entre 1960 et 2010 en France métropolitaine



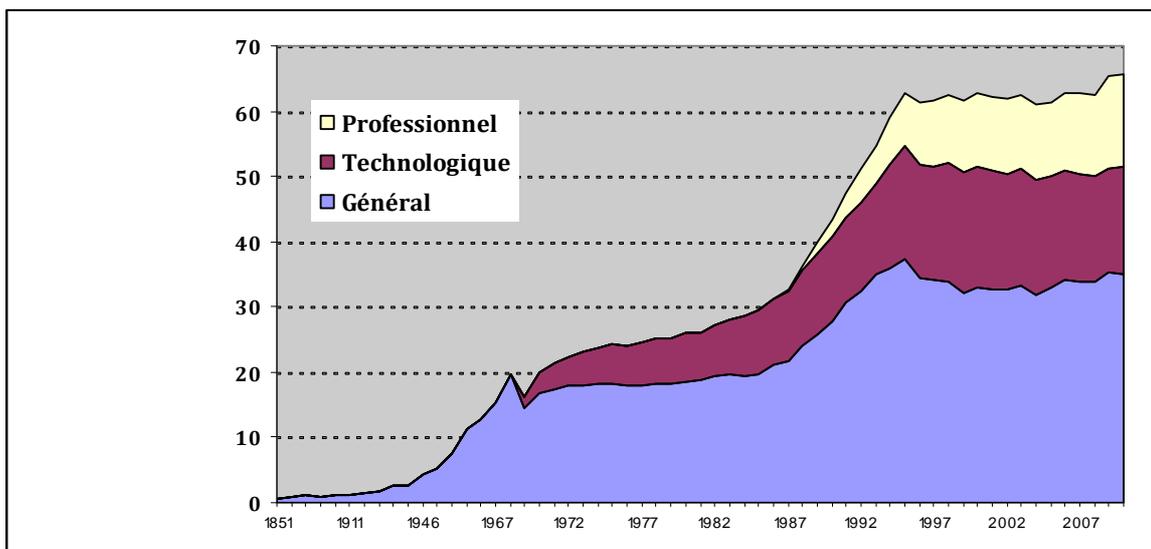
Source : Ministère de l'éducation nationale, direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance.

1.1.2. La création de la voie professionnelle a joué un rôle important dans la progression du nombre de bacheliers depuis 1985

La création du baccalauréat technologique, en 1968, puis celle du baccalauréat professionnel, en 1985, ont contribué à l'augmentation continue de la proportion d'une génération accédant au baccalauréat.

⁶ Ces données sont issues du suivi de cohorte que réalise la direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP) sur deux panels d'élèves. Le premier concerne 21 500 élèves entrés en sixième en 1989, le second concerne 16 000 élèves entrés en sixième en 1985.

Graphique 2 : Évolution de la proportion de bacheliers dans une génération entre 1851 et 2010 (France métropolitaine, en %)



Source : Ministère de l'éducation nationale, direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance.

La part respective des trois voies dans l'augmentation du nombre des bacheliers de 1985 à 2010 s'établit à 43,8 % pour la voie professionnelle, 38,6 % pour la voie générale et 17,6 % pour la voie technologique.

L'augmentation du nombre des bacheliers professionnels a été réalisée en deux temps :

- ◆ l'accroissement du nombre des candidats de 1 157 en 1987 à 109 452 en 1999, dont 85 402 ont obtenu le diplôme ;
- ◆ en 2009, l'introduction des épreuves du second groupe s'est traduite par une augmentation de 16 377 lauréats (+16,5 % par rapport à 2008).

1.2. L'amélioration continue de la réussite à l'examen, dans un contexte d'élargissement de l'accès au baccalauréat, suscite des doutes sur sa qualité certificative

1.2.1. Malgré l'élargissement de l'accès au baccalauréat, les résultats n'ont cessé de croître

« En principe, le baccalauréat était la sanction des études bien faites : le candidat avait à montrer que l'enseignement reçu avait porté ses fruits. Aujourd'hui, il n'est guère que la constatation des études faites. À peu près tous les élèves qui ont parcouru le cycle de l'enseignement secondaire finissent par être reçus bacheliers ; le déchet est insignifiant ». Ce jugement, qui pourrait être très contemporain, était établi par Edmond Goblot⁷ en 1925 quand la proportion d'une génération qui obtenait le baccalauréat s'établissait à 1,7 %, contre 1,1 % quarante années plus tôt en 1885. Il illustre la difficulté à objectiver l'analyse de la qualité certificative d'un diplôme aussi symbolique que le baccalauréat.

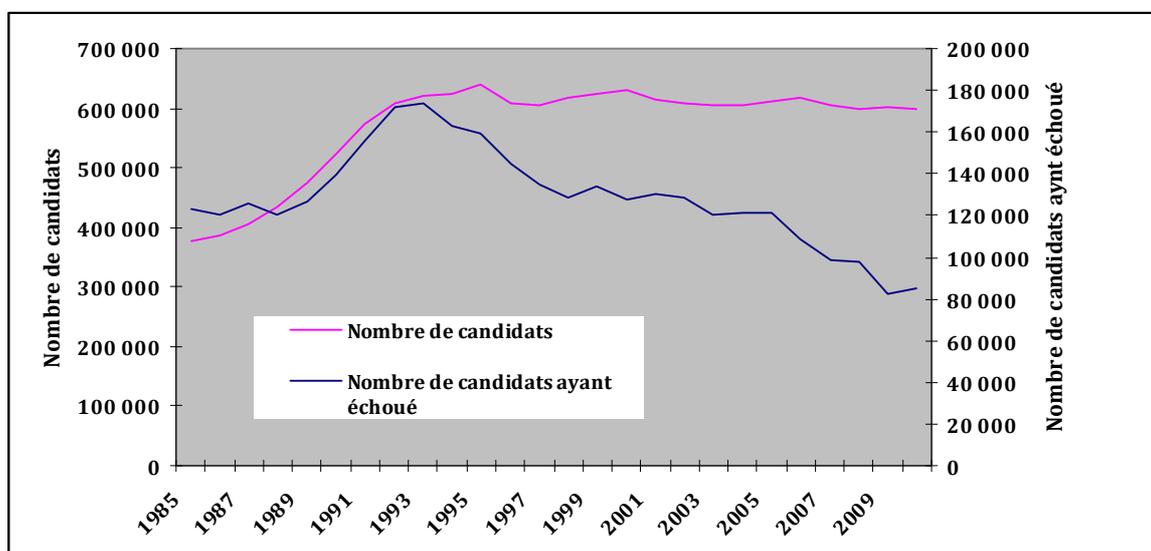
⁷ Philosophe et sociologue, Edmond Goblot est l'auteur de la formule selon laquelle le baccalauréat est un brevet d'entrée dans la bourgeoisie. « Le baccalauréat, voilà la barrière sérieuse, la barrière officielle et garantie par l'État, qui défend contre l'invasion. On devient bourgeois, c'est vrai ; mais pour cela, il faut d'abord devenir bachelier. » Edmond Goblot, *La barrière et le niveau. Étude sociologique sur la bourgeoisie française moderne*, 1925.

Rapport

Le baccalauréat est un diplôme fondé sur un examen dont la finalité est de certifier des acquis, et non un concours destiné à sélectionner les meilleurs parmi un nombre donné de candidats. La qualité du baccalauréat ne repose pas sur un taux de sélectivité élevé : la démocratisation de l'accès au lycée n'aurait eu aucun sens si une part importante des lycéens n'obtenait pas le diplôme terminal. Toutefois, en l'absence d'évaluation, la qualité certificative du baccalauréat fait l'objet d'une défiance qu'alimente la progression continue des résultats, dans un contexte pourtant d'accès plus massif de la population :

- ◆ de 1960 à 2010, le taux de réussite au baccalauréat a augmenté de 60,5 % à 85,8 %. Le nombre de candidats échouant au baccalauréat a diminué de 31,0 % depuis 1985 alors que le nombre de candidats a augmenté de 58,9 % pendant la même période. En particulier, quand, à partir de 1994, le nombre de candidats au baccalauréat a cessé de croître, le nombre de candidats échouant au baccalauréat a diminué de moitié ;

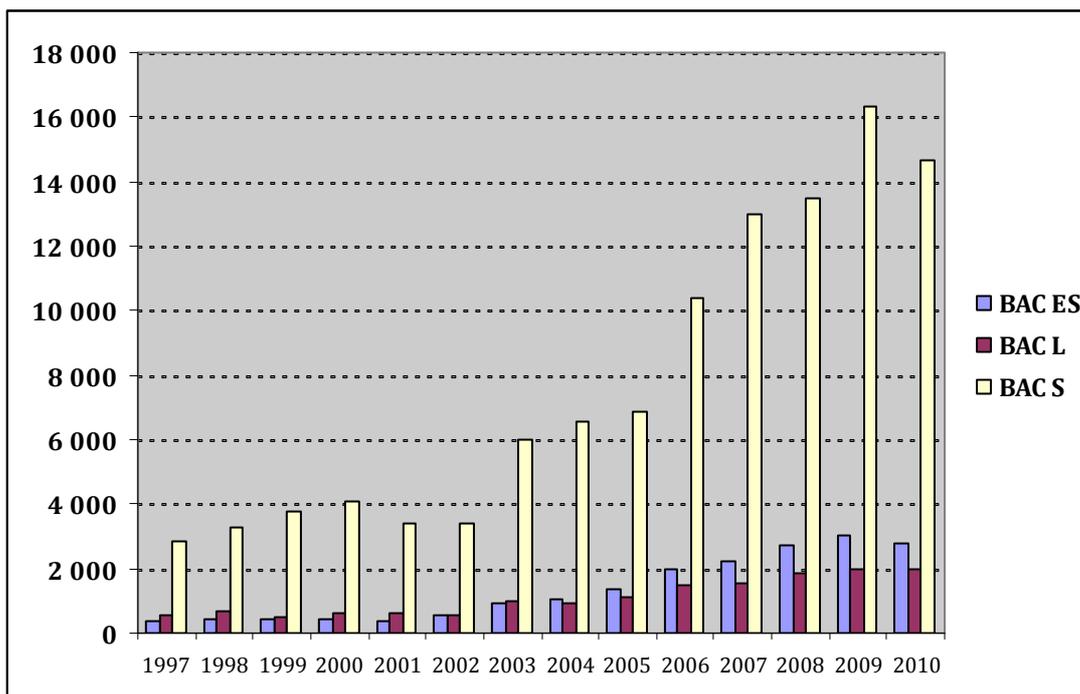
Graphique 3 : Évolution comparée du nombre de candidats et du nombre de candidats ayant échoué au baccalauréat de 1985 à 2010 (France métropolitaine)



Source : Ministère de l'éducation nationale, direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance.

- ◆ le nombre de bacheliers obtenant le diplôme avec mention « très bien » a fortement augmenté : le nombre de mentions « très bien » au baccalauréat S a été multiplié par 5 entre 1997 et 2010, alors que le nombre de candidats n'a augmenté que de 0,8 % sur la même période.

Graphique 4 : Évolution du nombre des mentions « très bien » au baccalauréat général de 1997 à 2010



Source : Ministère de l'éducation nationale, direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance.

1.2.2. Des modifications réglementaires ont joué un rôle important dans cette amélioration des résultats

Les professeurs rencontrés par la mission ont régulièrement souligné des facteurs favorisant l'augmentation des taux de réussite :

- ◆ la conception des sujets limite parfois le caractère discriminant de l'épreuve. Ainsi en mathématiques, le fait de ne pas savoir répondre à une question n'empêche plus de traiter les questions suivantes ;
- ◆ les consignes et les barèmes de notation sont communément jugés d'une exigence décroissante ;
- ◆ la distribution des notes de certaines nouvelles épreuves, telles que l'évaluation des capacités expérimentales ou les travaux personnels encadrés, a un effet nivelant ;
- ◆ à l'issue des épreuves du second groupe, les deux tiers des candidats au baccalauréat général ayant obtenu une moyenne comprise entre 8 et 10 aux épreuves du premier groupe sont en définitive « rattrapés ».

Si tous ces facteurs ne sont pas objectivables, l'incidence de certaines modifications réglementaires sur le taux de réussite au baccalauréat peut en revanche être clairement établie :

- ◆ l'introduction des épreuves du second groupe pour le baccalauréat professionnel en 2009, évoquée *supra* ;
- ◆ l'augmentation du nombre de mentions est directement liée au renforcement du poids des épreuves facultatives effectif à compter de la session 2003 puis de la session 2006⁸.

⁸ À partir de la session 2003, les points obtenus au dessus de 10 à la première épreuve facultative sont multipliés par 2. Si cette première épreuve concerne le latin ou le grec, les points sont, depuis la session 2006, multipliés par 3.

1.3. Le baccalauréat joue un rôle limité dans la poursuite des études supérieures et son caractère de premier grade universitaire s'est fragilisé

1.3.1. Le baccalauréat n'est pas pris en compte pour l'affectation des lycéens dans l'enseignement supérieur

L'affectation des lycéens dans l'enseignement supérieur est, pour une part importante des filières, réalisée au moyen de l'application « Admission post bac » (APB), portail national de coordination des admissions dans l'enseignement supérieur. Testé dans douze académies en 2008 et généralisé en 2009, ce portail couvre un champ très important et croissant d'établissements d'enseignement supérieur⁹.

Dans le cadre de cette procédure, en 2011, 84 % des lycéens ont reçu une proposition d'affectation dès la première quinzaine de juin, à l'issue de la première vague d'affectation, soit un mois avant les résultats du baccalauréat.

En outre, pour les bacheliers intégrant une filière sélective¹⁰, soit 59,3 % des affectations réalisées dans APB en 2011, la sélection est opérée sur la base du dossier scolaire. Elle repose donc sur les notes et appréciations qualitatives portées en continu, et non sur les résultats à l'examen du baccalauréat.

Dans les faits, le baccalauréat ne détermine pas l'affectation des lycéens dans l'enseignement supérieur, mais en constitue seulement une condition suspensive¹¹.

1.3.2. Du point de vue de la poursuite des études supérieures, le principe d'unité est battu en brèche et il existe de fait trois baccalauréats différents

Les textes réglementaires définissant les trois voies d'enseignement au lycée précisent que chacun des diplômes qui les sanctionnent confère le titre universitaire de bachelier. La loi de programme n°85-1371 du 23 décembre 1985 sur l'enseignement technologique et professionnel distingue une finalité propre à la voie professionnelle qui, si elle permet de poursuivre une formation ultérieure, est « principalement organisée en vue de l'exercice d'un métier ».

Du point de vue de la poursuite des études supérieures, il existe de fait trois baccalauréats différents :

- ◆ les bacheliers généraux poursuivent majoritairement des études supérieures longues (72,6 % des formations acceptées dans APB pour la session 2011) avec des perspectives de succès réelles et corrélées à leurs résultats au baccalauréat¹² ;
- ◆ les bacheliers technologiques poursuivent majoritairement des études supérieures courtes (70,6 % des formations acceptées dans APB pour la session 2011) dans lesquelles ils réussissent davantage qu'à l'université ;

⁹ Les établissements qui ne participent pas à ce dispositif sont essentiellement les instituts d'études politiques, qui l'intégreront en 2013, l'université Paris Dauphine, ainsi que des établissements qui ne sont pas sous tutelle unique du ministère de l'enseignement supérieur, tels que les instituts de formation en soins infirmiers.

¹⁰ Notamment les classes préparatoires aux grandes écoles, les sections de techniciens supérieurs, les instituts universitaires de technologie, les écoles d'ingénieurs à recrutement direct.

¹¹ Ce n'est pas le cas pour l'entrée en BTS, qui est possible en l'absence de baccalauréat.

¹² Source : Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche.

Rapport

- ◆ la demande de poursuite d'études supérieures des bacheliers professionnels est croissante¹³. Si leurs perspectives de passage de première en seconde année en section de technicien supérieur n'est que légèrement inférieure à celle des bacheliers technologiques, 20 % de ceux qui poursuivent leur cursus le font à l'université, alors qu'ils y sont mal préparés et que leur taux d'échec y est très important¹⁴.

1.4. La diversification des épreuves et le doublement du nombre de candidats depuis 1985 font peser une lourde charge d'organisation

1.4.1. L'organisation du baccalauréat est lourde mais aussi coûteuse financièrement et en temps d'enseignement perdu

Le premier rapport, remis par la mission au mois de juillet 2011, avait souligné les risques engendrés par un examen organisé, en 2010, dans 4 598 centres d'examens, nécessitant la confection de 4 880 sujets et la correction de quatre millions de copies.

Le doublement du nombre de candidats depuis 1985 et la diversification des voies d'accès au baccalauréat ont accru la complexité d'un examen dont le seul déroulement sans incident organisationnel majeur représente, de fait, l'objectif essentiel des services du ministère de l'éducation nationale, au détriment de la sécurisation de l'examen et de sa qualité certificative, relégués à des objectifs de second rang.

Le baccalauréat stérilise trois semaines d'enseignement (soit 8 % de l'année scolaire) pour les élèves des classes de seconde, de première et de terminale.

Les mesures du plan de « reconquête du mois de juin »¹⁵ ont permis de réduire d'une semaine la perturbation des activités d'enseignement en retardant la date de la première épreuve des baccalauréats général et technologique. Leurs effets demeurent toutefois limités car, contrairement à ce que prévoient ces mesures, la mission a constaté que l'examen continue à être organisé principalement dans les établissements d'enseignement et que la surveillance des épreuves continue à être assurée très majoritairement par des enseignants.

Le coût du baccalauréat demeure mal connu et sa connaissance n'a pas progressé depuis l'audit réalisé en 2005¹⁶. Les coûts recensés par l'enquête annuelle « Système d'information relatif aux coûts des examens et concours » (SICEC) s'établissent à 52,0 M€ pour la session 2009, en augmentation de 45,5 % par rapport à la session 2008, du fait principalement de la revalorisation de l'indemnité de correction de copie accordée dans le cadre de la « reconquête du mois de juin »¹⁷. L'audit de 2005 avait montré que cette enquête sous-estimait de manière importante le coût réel du baccalauréat. Par extrapolation de la méthodologie de 2005, dont il faut noter qu'elle est délicate, le coût du baccalauréat s'établirait plutôt entre 90 et 100 M€.

¹³ Le ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche effectue un suivi de cohorte sur deux panels de bacheliers de la session 1996 et de la session 2008. 47 % des bacheliers 2008 ont débuté des études supérieures contre 29 % des bacheliers 1996.

¹⁴ 18 % des bacheliers professionnels du panel 2008 inscrits en première année de licence sont passés en deuxième année en 2009.

¹⁵ Expérimentées dans quinze départements pour la session 2008, elles ont été généralisées pour la session 2009.

¹⁶ Rapport d'audit sur l'organisation des examens de l'éducation nationale, IGF-IGAENR-IGEN, décembre 2005.

¹⁷ Les enseignants étant censés assurer la correction des copies tout en poursuivant leurs activités d'enseignement, la rémunération de l'activité de correction a été portée de 1,32 € à 5 € par copie. De même, les indemnités versées aux chefs de centre d'examens (personnels de direction et gestionnaires d'établissements) ont été accrues.

1.4.2. La diversification du baccalauréat ne s'est accompagnée d'aucune simplification qui aurait permis d'absorber l'augmentation des effectifs

En une trentaine d'années, le baccalauréat est passé d'un examen concernant 200 000 candidats, comportant un noyau d'épreuves générales et quelques épreuves spécialisées, à un examen protéiforme, s'appuyant sur des épreuves très spécialisées, passé par plus de 600 000 candidats.

Au-delà de la seule augmentation des effectifs, la diversité des baccalauréats professionnels a, à elle seule, accru la complexité de l'examen, car le nombre des spécialités y est supérieur à celui de la voie générale¹⁸ et les sujets sont plus exigeants à concevoir et à reproduire.

Si des efforts de rationalisation des épreuves de la voie technologique ont été réalisés, l'architecture du baccalauréat général n'a pas été simplifiée mais s'est, au contraire, progressivement alourdie, du fait de la création d'épreuves supplémentaires¹⁹ et de l'introduction de nouvelles modalités d'évaluation dans certaines disciplines²⁰.

1.4.3. Certaines dispositions compliquent l'organisation

Certaines modalités d'évaluation des acquis complexifient l'organisation de l'examen, car elles augmentent le nombre de situations d'évaluation :

- ◆ la multiplicité des évaluations pour un même enseignement : comme pour le français, évalué à l'oral et à l'écrit pour l'ensemble des bacheliers généraux et technologiques, sont venues s'ajouter aux épreuves écrites de la série S l'évaluation des capacités expérimentales et, à partir de la session 2013 et pour les voies générale et technologique, une épreuve orale pour les deux langues vivantes obligatoires ;
- ◆ dans la voie professionnelle, les enseignants rencontrés par la mission ont, de manière unanime, pointé la lourdeur des procédures de contrôle en cours de formation : s'ajoutant aux périodes de stages en environnement professionnel, la multiplication des situations d'évaluation réduit encore le temps d'enseignement.

Très importante, l'offre des langues pouvant être choisies à l'examen est génératrice de complexité et de coûts : plusieurs sujets doivent être conçus pour chacune des langues évaluées à l'écrit et les rectorats doivent en outre identifier des examinateurs extérieurs pour les nombreuses langues qui ne sont pas enseignées au lycée.

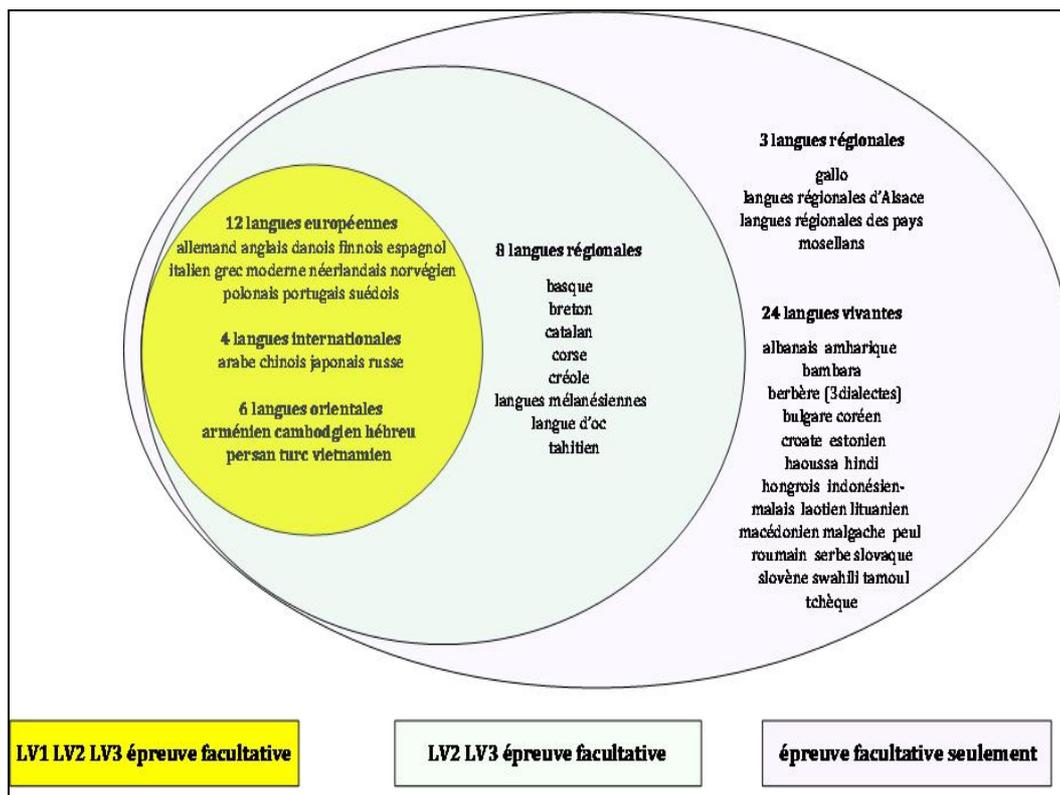
Au total 57 langues vivantes peuvent être évaluées au baccalauréat alors même qu'elles ne sont pas toutes enseignées dans le système éducatif.

¹⁸ Le baccalauréat professionnel repose sur 66 spécialités, à rapprocher des 19 spécialités de la voie technologique et des 12 spécialités de la voie générale.

¹⁹ Création de l'épreuve obligatoire de langue vivante 2 en série S (2002), de l'épreuve de littérature étrangère en langue étrangère en série L (à partir de la session 2013) et de l'épreuve anticipée de travaux personnels encadrés en séries L, ES et S (2003).

²⁰ Introduction en série S de l'évaluation des capacités expérimentales dans les épreuves obligatoires de physique-chimie (2003) et de sciences de la vie et de la Terre (2005), de l'évaluation orale, en sus de l'épreuve écrite, pour les deux langues obligatoires des séries générale et technologique (à partir de la session 2013).

Graphique 5 : Langues vivantes pouvant faire l'objet d'une épreuve au baccalauréat



Source : Mission d'après la note de service N° 2003-115 du 17 juillet 2003.

2. Une réforme des épreuves du baccalauréat devrait poursuivre trois objectifs : simplification de l'examen, amélioration de sa qualité certificative, cohérence avec l'enseignement supérieur

2.1. La diminution du nombre d'épreuves terminales et la diminution du nombre de langues pouvant être évaluées sont des leviers majeurs de simplification de l'examen

2.1.1. L'évaluation continue pourrait se substituer à certaines épreuves terminales et aux épreuves de second groupe si des mécanismes de régulation étaient instaurés

2.1.1.1. Le nombre d'épreuves terminales pourrait être diminué sans affecter la qualité certificative de l'examen

Par leur caractère anonyme et national, les épreuves écrites terminales sont souvent considérées comme les seules susceptibles de garantir l'équité entre les candidats et le caractère national du baccalauréat.

Rapport

La dernière tentative de réforme des modalités d'évaluation du baccalauréat, en 2005, a échoué du fait de l'association réalisée, dans l'esprit des lycéens, de leurs familles, mais aussi d'une grande partie des enseignants, entre l'anonymat des épreuves écrites et l'idée de l'équité républicaine du diplôme²¹.

De fait, les épreuves écrites terminales sont très présentes dans les modalités d'évaluation des baccalauréats général et technologique :

- ◆ en fonction de la série et des choix d'épreuves facultatives, l'évaluation d'un bachelier général repose sur des épreuves écrites terminales pour 70 % à 85 % du total des coefficients ;
- ◆ les épreuves écrites terminales représentent entre 47 % et 75 % des coefficients des épreuves des baccalauréats technologiques²², qui laissent une part plus importante à des épreuves pratiques.

Pour autant, le baccalauréat professionnel, dont l'équité n'est pas contestée, repose largement sur le contrôle en cours de formation, qui peut représenter jusqu'à 66 % du total des coefficients, et dont l'importance a été renforcée à l'occasion de la rénovation de la voie professionnelle.

Les épreuves écrites présentent des qualités certificatives indéniables pour évaluer les capacités de réflexion et d'expression des candidats. En revanche, elles n'évaluent pas les capacités d'expression orale et ne couvrent qu'un champ restreint du programme. L'anonymat et le caractère national leur confèrent un caractère d'équité qui ne doit pas être surestimé, compte tenu de biais de correction, établis de longue date par les travaux docimologiques²³. Ces biais ne sont en effet que partiellement corrigés par des procédures d'harmonisation imparfaites et inégalement appliquées selon les académies et les disciplines.

Conserver des épreuves écrites terminales est essentiel pour assurer la fonction symbolique du baccalauréat auquel elles confèrent un caractère solennel. Mais réduire leur nombre faciliterait l'organisation et réduirait tant le coût de l'examen que la perte de temps d'enseignement.

Les simulations réalisées par la mission montrent qu'il est possible de réduire à quatre le nombre des épreuves écrites terminales sans affecter significativement la liste des candidats reçus ni celle des candidats ajournés.

Ainsi, en série S, les résultats calculés sur le groupe d'épreuves « mathématiques-sciences physique-chimie, sciences de la vie et de la Terre, français écrit » correspondent à 93,6 %, pour la session 2010, aux résultats calculés sur l'ensemble des épreuves²⁴.

L'évaluation continue des autres enseignements compléterait les résultats du noyau d'épreuves écrites terminales maintenues.

²¹ L'article 16 du projet de loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école n°2005-380 du 25 avril 2005 disposait que « en vue de la délivrance des diplômes, il peut être tenu compte des résultats du contrôle continu, des résultats des contrôles en cours de formation, des résultats d'examens terminaux et de la validation des acquis de l'expérience ». Un groupe de travail avait été chargé de faire des propositions au ministre de l'éducation nationale sur la limitation du nombre d'épreuves terminales au baccalauréat et sur l'introduction d'autres modalités d'évaluation. Le projet de réforme a été retiré par le gouvernement devant l'hostilité des lycéens.

²² À l'exception de la série ST2S, qui comporte une part plus importante d'épreuves écrites terminales, comparable à celle mises en œuvre dans les séries générales.

²³ Les travaux principaux sont présentés en annexe II.

²⁴ En série L, l'ensemble « philosophie, histoire-géographie, littérature, langue vivante 1 » assure une correspondance de 88,8 %. En série ES, l'ensemble « sciences économiques et sociales, mathématiques, histoire-géographie et langue vivante 1 » assure une correspondance de 90,7 %.

Rapport

La mission a souhaité étudier la correspondance des notes d'évaluation continue avec celles obtenues aux épreuves du baccalauréat. Cette étude nécessitait de disposer de la base de données APB, seule base de données regroupant de manière homogène les notes d'évaluation continue d'un large échantillon de lycéens. Le refus du ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche de communiquer ces données, au motif du secret statistique, a empêché de réaliser ce travail.

2.1.1.2. La fonction de rattrapage serait plus efficacement assurée par l'examen du livret scolaire que par les épreuves actuelles du second groupe

Les épreuves du second groupe²⁵ prolongent de quatre jours la période consacrée à l'examen du baccalauréat. Organisées par les établissements d'enseignement, sur lesquels elles font peser une lourde charge, elles mobilisent un nombre important d'examineurs et nécessitent une deuxième délibération du jury.

Leur qualité certificative est par ailleurs contestable. Elles reposent sur des épreuves orales se déroulant en tête à tête avec un seul examinateur et peuvent être polluées par un climat de négociation implicite sur la note nécessaire pour obtenir le diplôme. Elles aboutissent à substituer une note d'oral à la note d'écrit, alors même qu'elles portent sur des exercices différents dans leurs objectifs et dans leur exigence²⁶.

La fonction de ces épreuves est de corriger la contreperformance accidentelle d'un candidat aux épreuves du premier groupe (candidat souffrant, stressé ou ayant mal compris le sujet). Cette fonction serait plus efficacement assurée par l'examen collégial, par le jury, du livret scolaire du candidat. Ce dernier se verrait accorder le diplôme si ses résultats aux épreuves de premier groupe ne correspondent pas à ses résultats et à son implication au long de ses trois années de lycée. À l'inverse, les épreuves actuelles du second groupe peuvent aboutir, sur la base de deux interrogations orales de vingt minutes, à délivrer le baccalauréat à des candidats ayant obtenu des résultats médiocres tant aux épreuves du premier groupe que durant leurs trois années d'enseignement au lycée.

2.1.1.3. Des dispositifs de régulation sont nécessaires pour dépasser l'hostilité vis-à-vis de l'évaluation continue

La prise en compte de l'évaluation continue, assurée par les enseignants tout au long de l'année, présenterait un intérêt en termes aussi bien de simplification de l'examen que d'accroissement de sa qualité certificative. La mission a toutefois constaté qu'elle suscite de très fortes réticences de la part des enseignants.

Plus que les biais d'évaluation liés à la relation interpersonnelle qui s'établit entre l'élève et le professeur, l'argument principal évoqué pour refuser le renforcement de l'évaluation continue est l'absence d'homogénéité de la notation entre les établissements, et le risque de stratégies détournées visant pour certains établissements à augmenter artificiellement le taux de réussite de leurs élèves au baccalauréat.

²⁵ Un candidat qui a obtenu une moyenne au moins égale à 8/20 et inférieure à 10/20, est autorisé à se présenter aux épreuves orales du second groupe. Les candidats se présentent à deux épreuves orales parmi celles qui ont fait l'objet d'épreuves écrites au premier groupe, y compris les épreuves anticipées. Seule la meilleure note obtenue par le candidat au premier ou au second groupe est prise en compte par le jury. Le candidat est reçu s'il obtient, à l'issue de ces épreuves, une moyenne de 10/20 ou plus à l'ensemble des épreuves.

²⁶ L'épreuve de philosophie en est une parfaite illustration. Alors que l'épreuve écrite repose sur des exercices destinés à juger la capacité du candidat à développer et à exprimer un raisonnement rigoureux, construit à partir des connaissances acquises pendant l'enseignement, l'épreuve orale de contrôle se présente généralement comme la restitution de l'explication d'un texte étudié en cours de l'année.

Rapport

Donner un rôle à l'évaluation continue dans l'examen du baccalauréat exigerait par conséquent une régulation des pratiques d'évaluation des établissements et de leurs professeurs qui sont aujourd'hui hétérogènes²⁷.

Deux mécanismes de régulation pourraient être mis en œuvre :

- ◆ la réalisation obligatoire, par les professeurs de chaque discipline d'un lycée, de protocoles d'évaluation soumis au conseil pédagogique de l'établissement, et dont l'élaboration et la mise en œuvre seraient observées par les inspecteurs pédagogiques régionaux (IA-IPR). Une analyse par échantillonnage des sujets proposés et des notes attribuées compléterait le dispositif et garantirait l'application du protocole ;
- ◆ une analyse statistique croisant les résultats de l'évaluation continue avec les résultats à l'examen, d'une part, avec le parcours dans l'enseignement supérieur des lycéens concernés, d'autre part, permettrait de mettre en évidence des écarts atypiques entre des établissements d'enseignement secondaire comparables. Elle pourrait ainsi justifier un audit des pratiques d'évaluation des lycées concernés.

Ces mécanismes permettraient de faire converger des pratiques d'évaluation, ce qui serait souhaitable non seulement pour donner un rôle à l'évaluation continue, mais aussi pour rendre plus transparentes les modalités de recrutement dans les filières sélectives de l'enseignement supérieur. En l'absence d'un référentiel commun, les commissions de sélection des classes préparatoires aux grandes écoles, des sections de techniciens supérieurs ou des écoles d'ingénieurs utilisent en effet des dispositifs de modulation plus ou moins informels, intégrant la réputation de l'établissement d'origine (voire d'un professeur en particulier), ainsi que le parcours des étudiants admis les années précédentes et issus des mêmes établissements. L'absence de transparence des règles ainsi mises en œuvre dans ces dispositifs s'avère très contestable.

2.1.2. Source de coût et de complexité, le nombre de langues pourrait être diminué

L'offre de langues vivantes pouvant être évaluées au baccalauréat est génératrice de difficultés importantes, tant au niveau de la conception des sujets des épreuves écrites, que de la recherche d'examineurs, notamment pour les langues non enseignées dans le système éducatif qui peuvent être choisies à l'examen.

Les coûts et la complexité engendrés paraissent disproportionnés à l'utilisation effective que font les candidats de cette offre linguistique.

Une part importante de ces langues n'est choisie que par un nombre très faible de candidats du baccalauréat général. 66,7 % des langues sont choisies par moins de 200 candidats et seulement 11 langues sont choisies par plus de 1 000 candidats : allemand, anglais, arabe, chinois, espagnol, hébreu, italien, langue d'oc²⁸, portugais, russe et turc.

²⁷ Si le ministère de l'Enseignement supérieur et de la recherche avait accepté de transmettre à la mission la base de données APB, le rapprochement des notes d'évaluation continue de celles obtenues au baccalauréat aurait permis de quantifier l'hétérogénéité des pratiques de notation entre établissements.

²⁸ Auvergnat, gascon, languedocien, limousin, nissart, provençal, vivaro-alpin.

Rapport

Tableau 1 : Répartition des langues en fonction du nombre de candidats au baccalauréat général (session 2010)

Inférieur à 20	Entre 20 et 49	Entre 50 et 199	Entre 200 et 499	Entre 500 et 999	Supérieur à 1 000
Amharique Danois Estonien Haoussa Indonésien- Malais Laotien Langues mélanésiennes Lituanien Macédonien Slovène Swahili Tahitien	Bulgare Cambodgien Finnois Hindi Hongrois Slovaque Tchèque	Albanais Arménien Bambara Basque Breton Catalan Coréen Croate Gallo Grec moderne Langues régionales des pays mosellans Malgache Norvégien Persan Peul Roumain Serbe Suédois Vietnamien	Corse Néerlandais Polonais Tamoul	Berbère Créole Japonais Langues régionales d'Alsace	Allemand Anglais Arabe Chinois Espagnol Hébreu Italien Langue d'oc Portugais Russe Turc

Source : Calcul de la mission à partir de la base de données des résultats nationaux du baccalauréat (session 2010).

Note : la base de données fournie n'a permis d'exploiter les données pour les autres baccalauréats ; le nombre de candidats est calculé quelle que soit l'épreuve au titre de laquelle la langue a été choisie.

Le choix de langues vivantes pouvant faire l'objet d'une épreuve au baccalauréat pourrait être limité :

- ◆ aux 12 langues européennes et aux 4 langues internationales pouvant actuellement être choisies en LV1, LV2, LV3 et en épreuve facultative ;
- ◆ aux 8 langues régionales qui peuvent actuellement être choisies en LV2, LV3 et en épreuve facultative.

La mesure envisagée n'aurait donc des conséquences que pour un nombre très limité de candidats, mais elle est susceptible de provoquer des réactions diplomatiques importantes, compte tenu de l'attachement de certains pays à ce que leur langue nationale figure dans les épreuves du baccalauréat français.

2.2. La qualité certificative du baccalauréat pourrait être améliorée par la diversification des modalités d'évaluation et par la suppression de règles brouillant la signification du diplôme

2.2.1. A condition de mieux définir les acquis attendus, la diversification des modalités d'évaluation dans la voie générale améliorerait la qualité certificative du baccalauréat

La prédominance des épreuves terminales écrites pour l'évaluation des acquis dans la voie générale, limite le champ des compétences évaluées. Si ces épreuves écrites présentent des qualités certificatives certaines, d'autres modalités d'évaluation sont mieux adaptées à l'évaluation d'autres compétences qui sont peu évaluées dans le dispositif actuel.

Rapport

Tableau 2 : Synthèse des différents supports d'évaluation

Support d'évaluation	Capacité de couverture du programme	Capacité à évaluer l'acquisition de connaissances	Capacité à évaluer les compétences réflexives	Capacité à évaluer les compétences d'expression écrite	Capacité à évaluer les compétences d'expression orale	Équité	Coût
Épreuve écrite	Moyenne	Moyenne	Élevée	Élevée	Non évaluée	Moyenne	Élevé
QCM	Large	Élevée	Élevée	Nulle	Non évaluée	Élevée	Faible
QRC-QROC ²⁹	Large	Élevée	Élevée	Moyenne	Non évaluée	Moyenne	Moyen
Épreuve orale	Large	Élevée	Élevée	Non évaluée	Élevée	Faible	Élevé
Soutenance d'un travail réalisé au préalable	Moyenne	Moyenne	Élevée	Moyenne	Élevée	Faible	Élevé

Source : Mission.

Une diversification des modalités d'évaluation des acquis dans le cadre du baccalauréat général permettrait d'élargir le champ des compétences évaluées ainsi que la profondeur des connaissances testées :

- ◆ un rôle plus important des épreuves orales favoriserait l'accroissement des compétences orales des élèves ;
- ◆ le questionnaire à choix multiples (QCM) est une modalité très adaptée à l'évaluation des connaissances sur un champ très large. Il permettrait par exemple de ne pas se limiter aux connaissances de la seule année soit de terminale, soit de première.

La diversification des modalités d'évaluation suppose, d'une part, de dépasser le mythe de l'épreuve terminale écrite comme garantie exclusive d'équité et, d'autre part, de définir précisément les acquis attendus. À cet égard, la voie professionnelle, plus diversifiée et innovante du point de vue des modalités d'évaluation, a été conduite à définir des référentiels très précis des acquis à évaluer, alors que dans la voie générale cette définition reste très vague, voire inexistante³⁰.

2.2.2. Réduire l'incidence des épreuves facultatives et limiter la compensation entre épreuves améliorerait la dimension certificative du diplôme

2.2.2.1. Il faut limiter la trop grande incidence des épreuves facultatives

La réglementation du baccalauréat induit une incidence très forte des épreuves facultatives sur les résultats des candidats :

- ◆ seuls les points excédant 10 sont retenus et, pour le calcul de la moyenne générale du candidat, les notes obtenues affectent le numérateur sans prise en compte des coefficients au dénominateur, ce qui correspond pour le candidat à la garantie de voir sa note moyenne progresser dès lors qu'il obtient une note supérieure à 10. Accessoirement, cette modalité de calcul, arithmétiquement contestable, permet parfois d'obtenir, sur l'ensemble des épreuves, une moyenne générale supérieure à 20 ;

²⁹ QRC : questions à réponses courtes, QROC : questions à réponses ouvertes et courtes.

³⁰ L'arrêté définissant l'épreuve de philosophie du baccalauréat se contente d'en décrire la nature, sans évoquer les acquis devant être évalués ni préciser les attendus de l'épreuve.

Rapport

- ◆ depuis la session 2003, le coefficient affecté à la première épreuve facultative a été porté de 1 à 2. Depuis 2006, si cette première épreuve concerne le latin ou le grec, les points sont multipliés par 3 ;
- ◆ la distribution observée des notes est beaucoup plus favorable aux candidats aux épreuves facultatives qu'aux épreuves obligatoires.

S'il est légitime que le travail réalisé par les lycéens dans ces enseignements soit valorisé, ces dispositions survalorisent les épreuves facultatives. Les travaux réalisés par la mission ont montré que 25,9 % des mentions « très bien » obtenues par les bacheliers S, 35,0 % de celles obtenues par les bacheliers ES et 40,2 % de celles obtenues par les bacheliers L n'auraient pas été attribuées sans les épreuves facultatives.

Tableau 3 : Part des résultats expliqués par les seules épreuves facultatives par série (2010, en %)

Série	Rattrapage	Passable	Assez bien	Bien	Très bien
L	3,5	8,8	14,4	26,3	40,2
ES	3,3	7,0	12,5	20,8	35,0
S	2,9	5,3	8,8	15,9	25,9

Source : Calcul de la mission à partir de la base de données des résultats nationaux du baccalauréat (session 2010).

La forte incidence des épreuves facultatives sur les résultats présente deux inconvénients :

- ◆ elle brouille le message qui devrait être porté par le diplôme sur les compétences des bacheliers. La mention « très bien » au baccalauréat S est censée traduire des compétences scientifiques supérieures à celles attestées par une simple mention « bien ». Or, ce ne peut pas être le cas si 25,9 % des mentions s'expliquent par des épreuves facultatives comme le latin ou la musique ;
- ◆ elle joue un rôle important dans l'augmentation des résultats et entretient le sentiment d'une perte de valeur du diplôme. Les travaux conduits par la mission ont mis en évidence un lien direct entre la progression du nombre de mentions et l'augmentation des coefficients des épreuves facultatives opérée en 2003.

Pour restaurer la signification du diplôme et des mentions, la mission propose de modifier la comptabilisation des notes des épreuves facultatives et de les affecter d'un coefficient 1, quelle que soit la discipline.

2.2.2.2. Limiter les effets excessifs de la règle de compensation des notes permettrait de renforcer la certification des acquis

À l'inverse d'autres diplômes étrangers de certification des enseignements secondaires, le baccalauréat repose sur un principe de compensation intégrale des notes obtenues dans les différentes disciplines. Ce dispositif présente deux inconvénients :

- ◆ il privilégie une note moyenne à une cartographie précise des acquis certifiés dans les différentes disciplines ;
- ◆ le nombre important d'épreuves dilue les exigences du diplôme dès lors qu'il n'y a pas d'exigence minimale sur les disciplines les plus caractéristiques de la spécialité. En 2010, suivant les séries du baccalauréat général, entre 4,9 % (série S) et 22,4 % (série L) des bacheliers ont obtenu le diplôme avec une note inférieure à 10 dans deux des trois disciplines les plus caractéristiques de chacune des deux séries.

La mission propose d'instaurer une note éliminatoire sur certaines épreuves. Ce dispositif garantirait que le bachelier possède les acquis minimum dans les disciplines majeures du baccalauréat obtenu.

2.3. Renforcer les épreuves interdisciplinaires et favoriser l'autonomie des lycéens permettraient de mieux préparer les bacheliers à l'enseignement supérieur

2.3.1. Renforcer les épreuves interdisciplinaires favoriserait la transition vers l'enseignement supérieur

A la notable exception de l'épreuve de travaux personnels encadrés (TPE), l'architecture des épreuves du baccalauréat, à l'image de l'enseignement en lycée, demeure principalement disciplinaire. L'enseignement supérieur, depuis quelques années, pratique pourtant de plus en plus l'interdisciplinarité et développe à la fois des unités d'enseignements d'exploration au sein des cursus, et des licences centrées sur deux disciplines³¹.

Des exemples intéressants d'épreuves interdisciplinaires peuvent être observés à l'étranger, comme l'épreuve du *colloquio* dans la *maturità*, l'examen national de fin d'enseignement secondaire en Italie.

Encadré 1 : L'épreuve du *colloquio* dans la *maturità*

L'épreuve orale (*colloquio*) a pour objet de vérifier les capacités d'expression orale du candidat et sa connaissance du programme de la dernière année d'études, dans toutes les disciplines. Elle se déroule devant une commission composée de sept examinateurs de disciplines distinctes, dont trois professeurs de l'établissement du candidat. Elle est structurée en trois temps :

- dans un premier temps (15/20 minutes) le candidat est invité à présenter un travail personnel à caractère interdisciplinaire : la *tesina* (« petit mémoire »). Le sujet est choisi par le candidat et doit être traité sous un angle multidisciplinaire, c'est-à-dire en faisant appel à des savoirs et à des compétences acquis dans plusieurs disciplines. Ce travail peut être présenté sous forme de rapport écrit ou bien sous une autre modalité choisie par le candidat (diaporama, production artistique, etc.) ;
- dans un deuxième temps (30/45 minutes) le candidat est interrogé par les membres de la commission sur le programme de la dernière année d'études ;
- dans un troisième temps, la commission commente avec le candidat les épreuves écrites de l'examen (10/15 minutes).

Outre une meilleure préparation des bacheliers aux études supérieures, une épreuve interdisciplinaire présenterait deux avantages :

- ◆ elle permettrait de tester la capacité des candidats à mobiliser des acquis de plusieurs champs disciplinaires et à leur donner une signification globale, au lieu de n'évaluer que des acquis cloisonnés ;
- ◆ dans une optique de resserrement du nombre d'épreuves écrites terminales, elle pourrait constituer, sur le modèle italien, une forme d'évaluation exigeante des acquis dans plusieurs disciplines.

2.3.2. L'évaluation des qualités d'autonomie des lycéens pourrait être renforcée

La transition vers l'enseignement supérieur, plus particulièrement universitaire, constitue un cap à franchir en matière d'autonomie dans le travail. Les épreuves du baccalauréat ne valorisent pas la capacité d'autonomie des candidats, à l'exception des travaux personnels encadrés.

³¹ 215 bi-licences sont habilitées par le ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche.

Rapport

Certaines épreuves paraissent très éloignées de l'objectif d'autonomie. L'épreuve orale anticipée de français en constitue une illustration. L'interrogation se fondant sur un recueil de textes étudiés durant l'année d'enseignement favorise le bachotage de commentaires de textes préparés avec le professeur de la classe, de sorte que la dimension certificative des compétences du candidat paraît incertaine.

L'autonomie des futurs étudiants pourrait également être favorisée par une plus grande liberté dans le choix de leurs parcours de formation. L'étude des systèmes européens montre qu'ils préservent un meilleur équilibre entre la nécessité d'une cohérence du cursus et la liberté de choix qu'un lycéen peut faire des enseignements qu'il souhaite suivre.

A l'inverse, le lycée français et l'examen qui clôture la scolarité, sont fondés, au sein de chaque voie, série ou spécialité, sur une architecture rigide de différentes disciplines ou enseignements, dont le nombre, la liste et l'importance relative (en termes de poids horaire, ou encore de coefficients à l'examen) sont définis à l'avance par la réglementation nationale.

3. Compte tenu de la sensibilité de l'opinion publique, une réforme des épreuves du baccalauréat exige une démarche de concertation importante, s'appuyant sur des constats préalablement objectivés

3.1. Des préjugés profondément ancrés devront être dissipés

3.1.1. Le baccalauréat assure un ensemble de fonctions périphériques par rapport à ses fonctions premières

Si les deux fonctions essentielles et officielles du baccalauréat sont de certifier les acquis de l'enseignement secondaire et de constituer le premier grade universitaire, le baccalauréat assure également, de fait, d'autres fonctions plus périphériques.

Sa fonction de repère dépasse le seul système éducatif. Le baccalauréat est en effet souvent décrit comme le dernier rite initiatique républicain, notamment après la suppression du service national (dont le caractère d'universalité était d'ailleurs moindre, puisqu'il ne concernait que les garçons). Cette dimension est présente dans les autres dispositifs européens étudiés, mais elle s'y traduit par des manifestations symboliques institutionnelles ou familiales, et souvent festives, alors qu'en France, elle s'incarne essentiellement dans le cérémonial des épreuves.

Les épreuves du baccalauréat sont aussi un espace d'expression d'identitaire :

- ◆ l'offre large de langues vivantes pouvant être évaluées à l'examen s'inscrit dans un dialogue diplomatique ;
- ◆ l'existence d'une épreuve écrite terminale au baccalauréat est considérée comme un fort enjeu de reconnaissance par les spécialistes de chaque discipline.

Le choix du coefficient affecté à une épreuve semble parfois moins guidé par son importance souhaitable dans le diplôme, que par une logique de maintien des effectifs (cas du coefficient majoré pour l'épreuve facultative de latin et de grec ancien).

3.1.2. Les représentations symboliques et figées du baccalauréat ne sont remises en cause par aucune étude

Dans l'ensemble des entretiens qu'elle a réalisés, la mission a constaté la persistance d'une très forte dimension symbolique du baccalauréat, qui peut sembler paradoxale eu égard, d'une part, au rôle limité de ce diplôme pour la poursuite des études supérieures et, d'autre part, à la critique récurrente dont il fait l'objet sur la baisse de sa valeur certificative.

Si cette dimension symbolique constitue un enjeu fédérateur et doit être préservée, elle tend à faire obstacle à la nécessaire évolution des épreuves de l'examen. Le mythe selon lequel l'épreuve écrite terminale constituerait la seule modalité d'évaluation capable d'assurer l'équité républicaine et le caractère national du diplôme, a bloqué les dernières tentatives de réforme du baccalauréat. Il demeure extrêmement vivace et sa persistance est favorisée par l'absence d'évaluation, tant interne qu'externe, du baccalauréat :

- ◆ le ministère de l'éducation nationale n'évalue pas la qualité certificative du baccalauréat. Le seul rapport annuel sur l'examen du baccalauréat porte sur les incidents constatés lors du déroulement des épreuves, ce qui illustre que l'objectif de qualité certificative est second par rapport à celui de parvenir à organiser les examens. Les groupes disciplinaires de l'inspection générale de l'éducation nationale (IGEN) n'établissent pas de rapport sur les enseignements pédagogiques à partir des copies corrigées. La direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP) n'utilise pas les données du baccalauréat au-delà de la publication annuelle des résultats et ne procède à aucune évaluation de sa qualité certificative ;
- ◆ à l'exception de quelques études ponctuelles, le baccalauréat n'est plus, depuis le milieu des années 1990, un objet de recherche pour les universitaires. Les chercheurs rencontrés expliquent cette situation par l'absence d'intérêt du ministère, qui ne suscite aucune étude sur ce sujet, et par le caractère tabou de l'examen, qui n'incite pas à réaliser des travaux ne pouvant pas aboutir à des projets de réforme.

3.2. Une réforme ambitieuse des épreuves du baccalauréat nécessiterait un temps préalable de réflexion partagée

La mission a identifié des pistes d'amélioration de la qualité certificative et de simplification de l'organisation du baccalauréat. Leur mise en œuvre constituerait une réforme ambitieuse, visant davantage à des gains qualitatifs qu'à des économies de moyens.

Si cette réforme paraît nécessaire pour préserver les qualités du diplôme du baccalauréat, sa mise en œuvre sera délicate, compte tenu de la forte hostilité d'un certain nombre d'acteurs du système éducatif, et notamment des enseignants, à un nouvel équilibre entre épreuves terminales et évaluation continue.

Le succès de cette réforme supposerait, selon la mission, de se donner le temps d'une réflexion partagée très approfondie qui permettrait d'objectiver les termes du débat, puis d'identifier les points de convergence et de divergence. Sans cette étape d'objectivation et de réflexion partagée, le risque est grand que l'hostilité à la réforme conduise à renoncer à la réaliser et stérilise le sujet pour plusieurs années, comme le montre le précédent de 1995.

La conférence nationale sur les rythmes scolaires, portant sur un sujet également très discuté, pourrait inspirer la consultation et permettre d'engager une réforme sur des bases objectives.

3.3. Dès à présent, il est essentiel de lancer les démarches qui permettront à la réflexion de se dérouler à partir de données objectives

3.3.1. L'évaluation interne et externe du baccalauréat doit être relancée

La connaissance sur le baccalauréat est en décalage avec son importance symbolique et avec le rôle qu'il devrait jouer dans le pilotage du système éducatif. L'absence d'évaluation de la qualité certificative des épreuves empêche toute réflexion objectivée sur de possibles évolutions, systématiquement considérées comme autant de tentatives d'atteinte à la dimension nationale du diplôme.

Le programme de travail de la DEPP du ministère de l'éducation nationale doit intégrer des études d'évaluation de la qualité certificative des épreuves du baccalauréat pour garantir leur constance dans le temps et objectiver le débat sur leur possible évolution. Compte tenu de son caractère focal, la question de l'évaluation continue doit faire l'objet d'une attention particulière. Il est étonnant qu'il n'ait jamais été tenté de comparer les résultats du baccalauréat avec ceux qui seraient obtenus en prenant en compte les notes de l'évaluation continue. Le rapprochement de la base de données gérée par la DEPP sur les résultats du baccalauréat et de la base APB gérée par la direction générale pour l'enseignement supérieur et l'insertion professionnelle (DGESIP) serait à ce titre très utile. La mission recommande que la DEPP conduise cette étude, sous réserve des formalités préalables à effectuer auprès de la commission nationale de l'informatique et des libertés (CNIL).

Soumettre le baccalauréat à une évaluation externe est également indispensable pour garantir la pertinence de ses résultats. L'évolution dans le temps des exigences de l'examen, l'efficacité des procédures d'harmonisation de l'évaluation, la robustesse des référentiels d'évaluation sont les premières pistes sur lesquelles le ministère de l'éducation nationale devrait également favoriser l'émergence d'une recherche universitaire.

La comparaison internationale des dispositifs d'évaluation des acquis de l'enseignement secondaire, au-delà de ce que pouvait réaliser la mission dans une durée limitée, doit également être encouragée. Même si l'enjeu n'est pas d'importer des solutions toutes faites car ces dispositifs sont consubstantiels à l'organisation des enseignements, cet exercice de comparaison décrisperait le débat national en montrant qu'il n'existe pas une seule manière de certifier les acquis d'un enseignement secondaire de qualité.

3.3.2. La formation docimologique des enseignants doit être renforcée

L'attachement aux épreuves écrites anonymes s'inscrit dans une recherche de la « note juste » qui paraît illusoire. Les professeurs croient trop souvent que la note qu'ils attribuent à une copie correspond à sa valeur réelle et objective, et qu'elle est donc absolue et immuable. Ainsi sont-ils persuadés que s'ils la corrigeaient à un autre moment, ou que si elle était corrigée par un autre correcteur, la nouvelle note attribuée à la copie de référence serait identique. Ils méconnaissent les effets d'instabilité dans le temps et de divergence entre examinateurs de la notation.

La docimologie a pourtant établi des résultats robustes depuis la première moitié du XX^e siècle³² sur les différents biais d'évaluation.

³² Dès 1936, la commission française pour l'enquête Carnegie sur les examens et concours, à partir de travaux de multi-corrrections de copies du baccalauréat, dément l'idée d'une notation fiable, tant pour les disciplines littéraires que pour les disciplines scientifiques.

Rapport

Les professeurs rencontrés par la mission ont indiqué avoir une connaissance très limitée de ces travaux et les intégrer insuffisamment dans leur pratique professionnelle. La prise de conscience de la complexité de l'évaluation permettrait de relativiser ses résultats et d'ouvrir la réflexion sur la diversification des méthodes utilisées.

La mission propose donc de renforcer la formation docimologique des enseignants, tant en formation initiale qu'en formation continue, par la connaissance des résultats scientifiquement établis et par la pratique d'exercices de multi-corrrections.

3.3.3. Il faut créer un espace d'échanges sur le baccalauréat entre l'enseignement secondaire et l'enseignement supérieur

Charnière entre l'enseignement secondaire et l'enseignement supérieur, le baccalauréat donne lieu à trop peu d'échanges entre ces deux acteurs du système éducatif.

De ce point de vue, la séparation intervenue en 2009 entre les deux services statistiques ministériels paraît très préjudiciable et favorise l'absence de connaissance sur le baccalauréat.

Les difficultés rencontrées par la mission pour réaliser des entretiens avec des responsables du ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche sont une manifestation du désintérêt de l'enseignement supérieur, en général, pour les modalités d'un examen qui certifie pourtant les compétences des futurs étudiants.

De fait, l'intervention de l'enseignement supérieur dans le baccalauréat est essentiellement formelle et se limite à deux moments :

- ◆ la double signature des sujets par un inspecteur général et par un universitaire ;
- ◆ la présidence des jurys par des universitaires.

A contrario, l'enseignement supérieur n'est associé ni à la définition des épreuves, ni à celle des acquis attendus, ce qui est paradoxal étant donné, d'une part, le caractère de premier grade universitaire du baccalauréat et, d'autre part, la préoccupation d'un meilleur succès dans les premiers cycles des études supérieures.

Sur le modèle du conseil national des programmes, supprimé en 2005, la mission recommande en conséquence de développer les échanges tant sur les programmes que sur les modalités d'évaluation, par la création d'une instance associant enseignement secondaire et enseignement supérieur.

CONCLUSION

Tout au long des entretiens qu'elle a réalisés, la mission a constaté l'attachement de tous les acteurs du système éducatif au baccalauréat.

Dans le même temps, la lourdeur de l'examen et les interrogations sur la constance de sa valeur certificative fragilisent ce diplôme et constituent des incitations à agir.

La mission propose des évolutions possibles visant tant à améliorer la qualité certificative de l'examen qu'à simplifier son organisation. Elle a conscience des réactions que pourraient susciter certaines de ces évolutions, qui lui paraissent pourtant souhaitables.

La voie est étroite entre :

- ♦ une tentative de réforme ambitieuse, mal préparée, qui risquerait d'échouer et de stériliser le débat pour plusieurs années ;
- ♦ une inaction qui exposerait aux risques d'incidents, graves ou répétés, générés par la complexité du dispositif et de contestation à terme de la valeur du diplôme.

Réussir cette réforme passe par un temps de réflexion partagée permettant de dépasser des représentations symboliques et figées. Cette réflexion doit être fondée sur des données objectivées dont l'absence fait aujourd'hui cruellement défaut. Il conviendrait donc de les élaborer au plus vite en relançant l'évaluation du baccalauréat, tant par les directions compétentes des ministères que par les travaux universitaires.

A Paris, le 5 décembre 2011

L'inspecteur des finances,



LAURENT BUCHAILLAT

L'inspecteur adjoint des
finances



MATTHIEU OLIVIER

L'ingénieur en chef des
mines,



REMI STEINER

Les inspecteurs généraux
de l'éducation nationale,



MARC FORT

Les inspecteurs généraux de
l'administration de l'éducation
nationale et de la recherche,



ROGER-FRANÇOIS GAUTHIER



PAUL MATHIAS



STEPHANE KESLER

ANNEXES

LISTE DES ANNEXES

- ANNEXE I : LE BACCALAURÉAT : ÉVOLUTION DES RÉSULTATS, PORTÉE CERTIFICATIVE, RÔLE DANS L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET ÉVALUATION**
- ANNEXE II : MÉTHODES D'ÉVALUATION DES ACQUIS UTILISÉES LORS DES ÉPREUVES DU BACCALAURÉAT : ANALYSE ET PROPOSITIONS**
- ANNEXE III : ANALYSE INTERNATIONALE : UNE ABSENCE DE STANDARD EUROPÉEN MAIS DE RÉELS POINTS DE CONVERGENCE**
- ANNEXE IV : LETTRE DE MISSION**
- ANNEXE V : LISTE DES PERSONNES RENCONTRÉES**

ANNEXE I

**Le baccalauréat : évolution des résultats,
portée certificative, rôle dans
l'enseignement supérieur et évaluation**

SOMMAIRE

1. LA DEMOCRATISATION, LEGITIME MAIS INABOUTIE, DE L'ACCES AU BACCALAUREAT A FRAGILISE SON UNITE ET COMPLIQUE SON ORGANISATION	1
1.1. La démocratisation inaboutie de l'accès au baccalauréat s'est traduite par le doublement du nombre de bacheliers depuis 1985	1
1.1.1. <i>Malgré des progrès évidents, la démocratisation de l'accès au baccalauréat est inachevée.....</i>	<i>1</i>
1.1.2. <i>L'objectif de démocratisation a permis le doublement du nombre de bacheliers entre 1985 et 2010.....</i>	<i>4</i>
1.2. La diversification des filières a permis la démocratisation de l'accès au baccalauréat mais a fragilisé son unité.....	5
1.2.1. <i>La voie professionnelle a été le principal facteur de démocratisation de l'accès au baccalauréat.....</i>	<i>5</i>
1.2.2. <i>La diversification des filières a fragilisé l'unité du baccalauréat.....</i>	<i>6</i>
1.3. L'organisation d'un examen national plus diversifié et plus ouvert a rendu très compliquée son organisation à réglementation constante.....	10
1.3.1. <i>La diversification des voies et séries est un facteur de complexité d'organisation.....</i>	<i>10</i>
1.3.2. <i>La complexité induite par la diversification des voies et séries et le doublement du nombre de candidats ne se sont accompagnés d'aucune simplification réglementaire du baccalauréat général.....</i>	<i>10</i>
2. LES ATTENTES SOCIALES VIS-A-VIS DU BACCALAUREAT LE CONDUISENT A ASSURER PLUSIEURS FONCTIONS PERIPHERIQUES A SES FONCTIONS CERTIFICATIVES.....	11
2.1. Le baccalauréat est perçu comme le dernier rite initiatique républicain.....	11
2.2. Les épreuves du baccalauréat sont un espace d'expression identitaire	12
2.2.1. <i>L'offre étendue de langues vivantes s'explique par des considérations nationales et internationales.....</i>	<i>12</i>
2.2.2. <i>L'existence d'une épreuve écrite terminale au baccalauréat est perçue comme une condition essentielle de l'existence d'une discipline.....</i>	<i>13</i>
3. LE BACCALAUREAT POURRAIT ETRE REFORME POUR MIEUX REMPLIR SES DEUX FONCTIONS ESSENTIELLES DE CERTIFICATION DES ENSEIGNEMENTS SECONDAIRES ET DE PREMIER GRADE UNIVERSITAIRE	14
3.1. Des réformes de la réglementation des épreuves permettraient de renforcer la qualité certificative du baccalauréat qui, même s'il est parfois l'objet de critiques infondées, est perfectible.....	14
3.1.1. <i>L'augmentation continue des taux de réussite dans un contexte d'élargissement de l'accès nourrit une défiance sur la valeur certificative du baccalauréat</i>	<i>14</i>
3.1.2. <i>Des règles qui affaiblissent la valeur certificative du diplôme sont modifiables</i>	<i>18</i>
3.2. Juridiquement premier grade universitaire, le baccalauréat joue un rôle limité pour la poursuite des études supérieures	25
3.2.1. <i>Pour la grande majorité des étudiants, le baccalauréat n'aura constitué qu'un visa de sortie de l'enseignement secondaire</i>	<i>25</i>
3.2.2. <i>L'unité affichée du baccalauréat ne résiste pas à l'examen de la réussite des bacheliers dans l'enseignement supérieur.....</i>	<i>26</i>

4. MIEUX PILOTE ET PLUS EVALUE, LE BACCALAUREAT POURRAIT JOUER UN ROLE PLUS IMPORTANT DANS LA GOUVERNANCE DU SYSTEME EDUCATIF	30
4.1. La faiblesse du pilotage et de l'évaluation du baccalauréat est en décalage avec son importance pédagogique et symbolique.....	30
4.1.1. <i>Le pilotage du baccalauréat est plus organisationnel que pédagogique.....</i>	<i>30</i>
4.1.2. <i>Le baccalauréat ne fait pas l'objet d'une évaluation interne ou externe suffisante.....</i>	<i>31</i>
4.2. Le pilotage pédagogique et l'évaluation du baccalauréat doivent être renforcés pour réduire l'écart entre sa dimension symbolique et son rôle réel.....	32
4.2.1. <i>Le pilotage pédagogique du baccalauréat devrait être renforcé.....</i>	<i>32</i>
4.2.2. <i>L'évaluation doit être renforcée pour garantir la valeur du diplôme et objectiver la réflexion sur ses modalités.....</i>	<i>34</i>

1. La démocratisation, légitime mais inaboutie, de l'accès au baccalauréat a fragilisé son unité et compliqué son organisation

1.1. La démocratisation inaboutie de l'accès au baccalauréat s'est traduite par le doublement du nombre de bacheliers depuis 1985

1.1.1. Malgré des progrès évidents, la démocratisation de l'accès au baccalauréat est inachevée

1.1.1.1. L'objectif quantitatif de 80 % d'une génération au niveau du baccalauréat n'a pas été atteint et ce taux stagne depuis 15 ans

L'objectif quantitatif de 80 % d'une classe d'âge atteignant le niveau du baccalauréat a été fixé dans la deuxième moitié de la décennie 1980 :

- ◆ la loi n°85-1371 du 23 décembre 1985 de programme sur l'enseignement technologique et professionnel qui a créé le baccalauréat professionnel, s'inscrivait dans un objectif d'accroissement de la part d'une classe d'âge atteignant le niveau du baccalauréat¹ ;
- ◆ cet objectif est officialisé par la loi d'orientation sur l'éducation n°89-486 du 10 juillet 1989².

Sa mise en œuvre s'est traduite par une augmentation forte du taux d'accès au baccalauréat³ : la proportion de bacheliers dans une génération qui s'établissait à 29,4 % en 1985 a atteint 65,7 % en 2010 en France métropolitaine.

Malgré cette progression importante, l'objectif fixé de 80 % d'une classe d'âge au niveau du baccalauréat n'a pas été atteint à l'échéance de l'année 2000 et semble demeurer hors de portée à court terme. En effet, l'analyse du taux d'accès au baccalauréat conduit à distinguer deux périodes :

- ◆ de 1985 à 1995, la proportion de bacheliers dans une génération a augmenté rapidement, passant de 29,4 % à 62,7 % ;
- ◆ depuis 1995, cette proportion ne progresse plus que très lentement. Elle a stagné de 1995 (62,7 %) à 2008 (62,5 %) et a progressé depuis 2009 pour s'établir à 65,7 % en 2010 sous l'effet principal de l'introduction des épreuves de second groupe au baccalauréat professionnel. Les résultats provisoires établis à l'issue de la session de juin 2011 montrent une hausse importante de la proportion de bacheliers dans une génération. Ce taux de 71,6 % s'explique toutefois partiellement par des éléments non pérennes. La hausse de 37 000 du nombre de bacheliers professionnels constatée par rapport à 2010 est en partie due à la coexistence de deux cohortes de lycéens dans le cadre de la rénovation de la voie professionnelle.

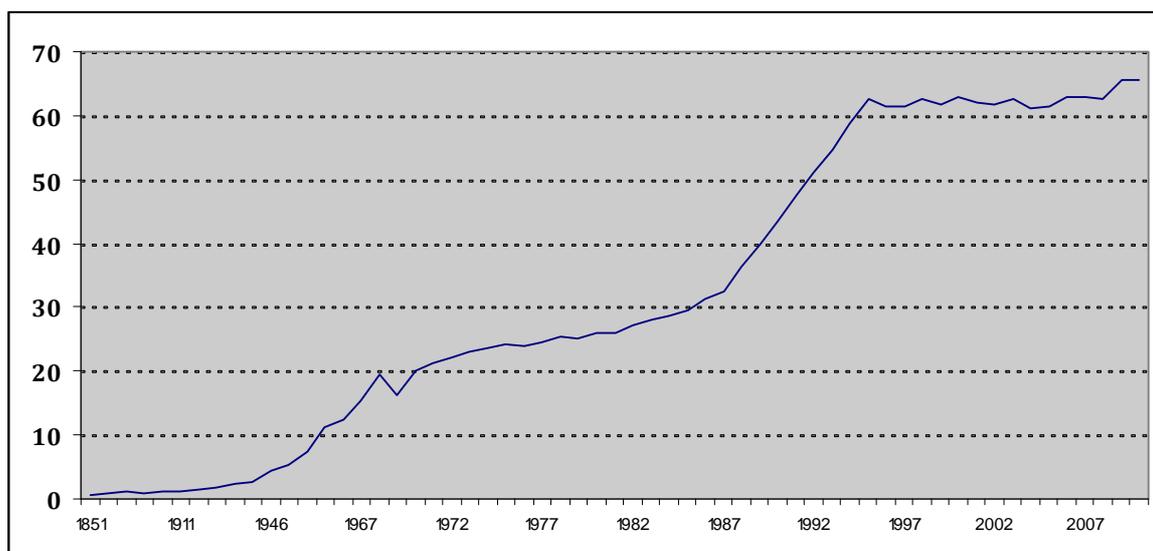
¹ La loi de programme fixait notamment un objectif de 80 000 élèves préparant un baccalauréat professionnel à l'horizon de l'année 1990.

² L'article 3 de la loi d'orientation sur l'éducation prévoit que « la Nation se fixe comme objectif de conduire d'ici dix ans l'ensemble d'une classe d'âge au minimum au niveau du certificat d'études professionnelles et 80 % au niveau du baccalauréat ».

³ Le taux d'accès au baccalauréat est à prendre comme le taux de réussite d'une classe d'âge à l'examen du baccalauréat.

Annexe I

Graphique 1 : Évolution de la proportion de bacheliers dans une génération entre 1851 et 2010 en France métropolitaine



Source : Ministère de l'éducation nationale, direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance.

1.1.1.2. La démocratisation demeure inachevée au regard de critères plus qualitatifs

1.1.1.2.1. Le chiffre national de 65,5 % de bacheliers dans une génération recouvre des disparités territoriales importantes

La proportion de bacheliers dans une génération est très variable selon l'académie de résidence⁴ :

- ◆ elle est inférieure à 60,0 % dans les académies de Corse (57,2 %), de Limoges (58,8 %) et, en moyenne, dans les académies ultra-marines (59,7 %) ;
- ◆ elle est supérieure à 70,0 % dans les académies de Grenoble (70,2 %), Versailles (73,0 %) et Rennes (73,9 %).

Tableau 1 : Proportion de bacheliers dans une génération par académie de résidence en 2010 (en %)

Académie	Proportion de bacheliers dans une génération en 2010
Aix-Marseille	61,8
Amiens	60,7
Besançon	65,0
Bordeaux	65,2
Caen	62,4
Clermont-Ferrand	66,4
Corse	57,2
Créteil	65,5
Dijon	64,5

⁴ L'utilisation de l'académie de résidence du candidat permet de neutraliser les migrations entre académies pour avoir une vision juste des inégalités territoriales. En Île-de-France, ces effets de migration de la banlieue vers Paris sont très importants. En excluant les élèves des autres départements franciliens, la proportion des bacheliers parisiens passe 84,8 % à 65,9 % et la part des bacheliers de l'académie de Versailles passe de 69,1 % à 73,0 %.

Annexe I

Académie	Proportion de bacheliers dans une génération en 2010
Grenoble	70,2
Lille	61,5
Limoges	58,8
Lyon	62,8
Montpellier	64,3
Nancy-Metz	65,7
Nantes	67,7
Nice	66,7
Orléans-Tours	66,1
Paris	65,9
Poitiers	64,7
Reims	63,9
Rennes	73,9
Rouen	65,0
Strasbourg	64,3
Toulouse	62,4
Versailles	73,0
France Métropolitaine	65,7
Outre-mer	59,7
France entière	65,5

Source : Ministère de l'éducation nationale, direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance.

1.1.1.2.2. *L'accès au baccalauréat est socialement très déterminé*

L'élargissement de l'accès au baccalauréat n'a pas mis un terme aux différences constatées de taux d'accès en fonction de l'origine sociale des candidats.

Le suivi de cohorte réalisé par la direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP) du ministère de l'éducation nationale sur des panels d'élèves⁵ met en évidence les déterminants sociaux de l'accès au baccalauréat :

- ◆ 90,6 % des enfants d'enseignants et 87,6 % des enfants de cadres entrés en sixième en 1995 ont obtenu le baccalauréat ;
- ◆ 38,0 % des enfants d'employés de service et 40,7 % des enfants d'ouvriers non qualifiés entrés en sixième en 1995 ont obtenu le baccalauréat.

Les disparités sociales de réussite se sont en outre accrues entre les deux panels étudiés :

- ◆ la proportion d'élèves ayant obtenu le baccalauréat a augmenté pour les enfants de chefs d'entreprise, d'artisans commerçants et même, alors que le niveau d'accès était déjà élevé, pour les enfants d'enseignants ;
- ◆ la proportion d'élèves ayant obtenu le baccalauréat a régressé dans les catégories pour lesquelles le taux d'accès était le plus bas, notamment parmi les enfants d'inactifs, d'employés de service et d'ouvriers non qualifiés.

⁵ Les données portent sur deux panels d'élèves. Le premier concerne 21 500 élèves entrés en sixième en 1989, le second concerne 16 000 élèves entrés en sixième en 1985.

Annexe I

Tableau 2 : Proportion d'élèves ayant obtenu le baccalauréat selon la catégorie de la personne sociale de référence (en %)

Catégorie sociale de la personne de référence (PCS)	Panel 1989	Panel 1995
Agriculteur	70,5	69,7
Artisan commerçant	57,4	63,5
Chef d'entreprise	74,0	83,9
Enseignant	86,7	90,6
Cadre	87,7	87,6
Profession intermédiaire	74,0	76,7
Employé de bureau	59,1	62,1
Employé de commerce	55,7	58,8
Employé de service	43,4	38,0
Ouvrier qualifié	50,8	52,9
Ouvrier non qualifié	42,4	40,7
Inactif	29,9	27,6
Ensemble	61,0	62,8

Source : Ministère de l'éducation nationale, direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance.

1.1.2. L'objectif de démocratisation a permis le doublement du nombre de bacheliers entre 1985 et 2010

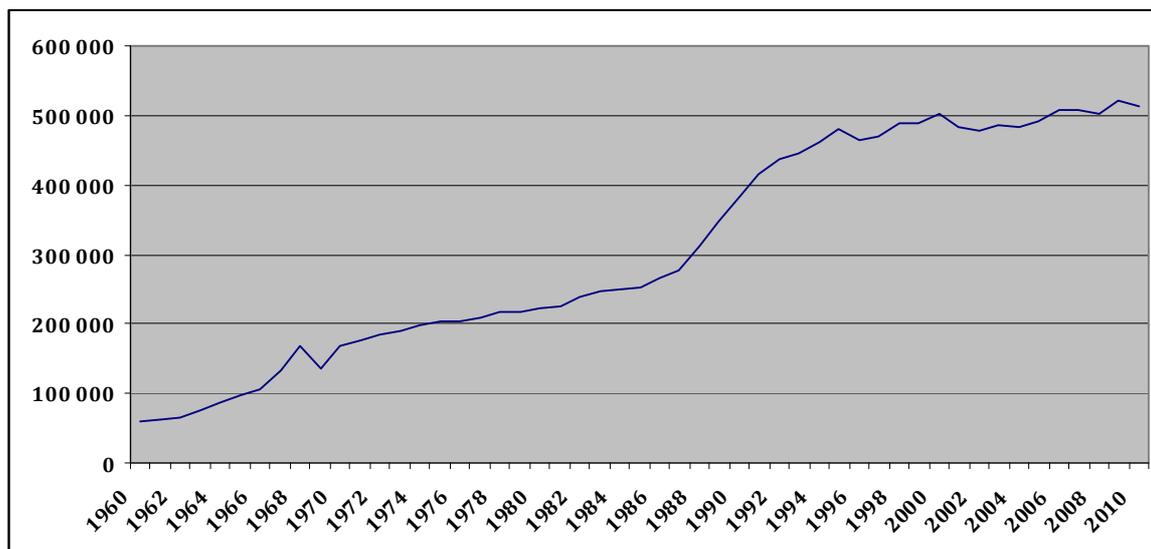
Même inachevée, la démocratisation de l'accès au baccalauréat a induit une augmentation très importante du nombre de bacheliers.

Le nombre de bacheliers a doublé entre 1985 et 2010 : 253 050 candidats avaient obtenu le baccalauréat en 1985 contre 513 216 en 2010 :

- ◆ l'augmentation du nombre de bacheliers a été réalisée sur la période 1985-2000 puisque le seuil des 500 000 bacheliers est franchi en 2000 (501 941) ;
- ◆ le nombre de bacheliers a, par la suite, stagné entre 2000 et 2008, session à l'issue de laquelle 501 068 candidats ont obtenu le baccalauréat ;
- ◆ la reprise de la progression constatée depuis 2009 est imputable à la mise en place des épreuves du second groupe pour le baccalauréat professionnel qui a permis une croissance d'environ 15 000 bacheliers professionnels en 2009.

Annexe I

Graphique 2 : Évolution du nombre de bacheliers à chaque session du baccalauréat en France métropolitaine de 1960 à 2010



Source : Ministère de l'éducation nationale, direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance.

1.2. La diversification des filières a permis la démocratisation de l'accès au baccalauréat mais a fragilisé son unité

1.2.1. La voie professionnelle a été le principal facteur de démocratisation de l'accès au baccalauréat

La démocratisation de l'accès au baccalauréat résulte à la fois d'un accès plus large aux séries générale et technologique et de la création de la voie professionnelle.

Entre 1985 et 2010, le nombre de bacheliers a augmenté :

- ◆ de 100 458 pour la voie générale soit une contribution de 38,6 % à l'augmentation du totale du nombre de bacheliers ;
- ◆ de 45 759 pour la voie technologique soit une contribution de 17,6 % à l'augmentation du totale du nombre de bacheliers ;
- ◆ de 113 859 pour la voie professionnelle soit une contribution de 43,8 % à l'augmentation du totale du nombre de bacheliers.

Graphique 3 : Évolution du nombre de bacheliers entre 1985 et 2010 par type de baccalauréat en France métropolitaine

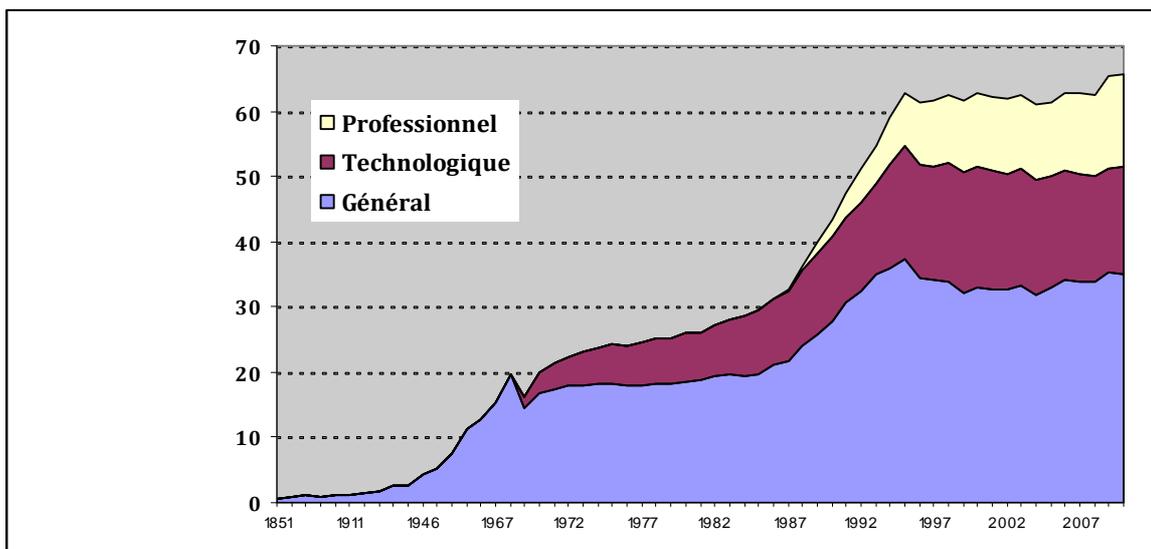
Baccalauréat	1985	2000	2010
Général	170 564	263 673	271 022
Technologique	82 486	148 476	128 245
Professionnel	0	89 792	113 859
Total	253 050	501 941	513 126

Source : Ministère de l'éducation nationale, direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance.

La création du baccalauréat technologique, en 1968, puis du baccalauréat professionnel, en 1985, sont venues relayer l'augmentation continue de la proportion d'une génération accédant au baccalauréat général.

Annexe I

Graphique 4 : Évolution de la proportion de bacheliers dans une génération entre 1851 et 2010 (France métropolitaine, en %)



Source : Ministère de l'éducation nationale, direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance.

La seule augmentation du nombre de bacheliers de la voie générale n'aurait pas permis d'approcher l'objectif d'élargissement de l'accès au baccalauréat : en 2010, la proportion de bacheliers de la voie générale dans une génération ne représente que 35,1 %.

Tableau 3 : Évolution de la proportion de bacheliers dans une génération entre 1968 et 2010 (France métropolitaine, en %)

Baccalauréat	1968	1985	2000	2010
Général	19,6	19,8	34,9	35,1
Technologique	0,0	9,6	18,5	16,4
Professionnel	0,0	0,0	11,4	14,3
Total	19,6	29,4	62,8	65,7

Source : Ministère de l'éducation nationale, direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance.

1.2.2. La diversification des filières a fragilisé l'unité du baccalauréat

1.2.2.1. Le baccalauréat correspond dans la réalité à trois diplômes aux caractéristiques très différentes

1.2.2.1.1. Les modalités d'évaluation mises en œuvre sont très différentes selon les voies

Les trois voies du baccalauréat se distinguent par la mise en œuvre de modalités d'évaluation très différentes⁶ :

- ◆ les épreuves écrites terminales jouent un rôle prépondérant pour l'obtention du baccalauréat général ; elles représentent entre 70 et 85 % du total des coefficients ;
- ◆ le baccalauréat technologique combine des épreuves écrites terminales avec des épreuves pratiques qui pour certaines séries peuvent représenter jusqu'à 35 % du total des coefficients ;

⁶ Les modalités d'évaluation mise en œuvre dans les différentes filières sont analysées en détail dans l'annexe II.

Annexe I

- ◆ le baccalauréat professionnel, terrain d'innovation en matière d'évaluation des acquis, s'appuie largement sur le contrôle en cours de formation : sa part atteint dans certaines spécialités 66 % du total des coefficients.

La rénovation de la voie professionnelle, conduite depuis 2009, a encore accru la place du contrôle en cours de formation. Les arrêtés du 8 avril 2010 et du 13 avril 2010 ont étendu cette modalité d'évaluation à la plupart des épreuves d'enseignements généraux.

Tableau 4 : Nouvelles modalités d'évaluation des épreuves d'enseignement général au baccalauréat professionnel

Enseignements	Modalité d'évaluation
Épreuve obligatoire de langues vivantes	Contrôle en cours de formation et épreuve orale ponctuelle
Épreuve facultative de langues vivantes	Épreuve orale
Français, histoire, géographie et éducation physique	Écrite ponctuelle
Mathématiques et sciences physiques et chimiques	Contrôle en cours de formation
Arts appliqués et cultures artistiques	Contrôle en cours de formation
Enseignement de prévention santé-environnement	Contrôle en cours de formation
Économie-gestion	Contrôle en cours de formation
Économie-droit	Contrôle en cours de formation

Source : Ministère de l'éducation nationale.

1.2.2.1.2. *Malgré les attentes du corps social, les finalités des trois diplômes sont différentes.*

Les textes réglementaires définissant les trois voies d'enseignement au lycée établissent les finalités des diplômes qui les sanctionnent :

- ◆ l'article D. 334-1 du code de l'éducation indique que « l'enseignement général du second degré est sanctionné par le diplôme national du baccalauréat, premier grade de l'enseignement supérieur » ;
- ◆ l'article D. 336-1 du code de l'éducation prévoit pour le baccalauréat technologique que « la réussite à l'examen détermine la collation par l'État du grade universitaire de bachelier » ;
- ◆ l'article D. 337-51 prévoit que « la possession du baccalauréat professionnel confère le grade universitaire de bachelier. Elle atteste que ses titulaires sont aptes à exercer une activité professionnelle hautement qualifiée ».

Si ces trois diplômes confèrent le titre universitaire de bachelier, la loi de programme n°85-1371 du 23 décembre 1985 sur l'enseignement technologique et professionnel distingue clairement les finalités des baccalauréats technologique et professionnel :

- ◆ l'article 6 précise que les formations technologiques du second degré « sont principalement organisées en vue de préparer ceux qui les suivent à la poursuite de formations ultérieures. Elles peuvent leur permettre l'accès direct à la vie active » ;
- ◆ l'article 7 indique que les formations professionnelles du second degré « si elles sont principalement organisées en vue de l'exercice d'un métier, peuvent permettre de poursuivre une formation ultérieure ».

Si la poursuite d'études supérieures est possible pour le bachelier professionnel, les enseignements qui y conduisent privilégient l'insertion professionnelle.

L'attente du corps social est en décalage avec les finalités officielles du diplôme du point de vue de la poursuite des études supérieures des bacheliers professionnels : 47 % des bacheliers professionnels de la session 2008 ont commencé des études supérieures contre 29 % des bacheliers professionnels de la session 1996.

Annexe I

Tableau 5 : Évolution des poursuites d'études selon le type de baccalauréat⁷

En %	Ensemble des bacheliers		Bacheliers généraux		Bacheliers technologiques		Bacheliers professionnels	
	2008	1996	2008	1996	2008	1996	2008	1996
Poursuite d'études supérieures	85	85	95	96	85	87	47	29
Formations non supérieures	4	3	2	2	4	4	8	8
Non poursuite d'études	11	12	3	2	11	9	45	63
Total	100	100	100	100	100	100	100	100

Source : Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche, sous-direction des systèmes d'information et des études statistiques (SIES).

Cette volonté croissante de poursuite d'études se heurte toutefois à l'impréparation des bacheliers professionnels qui présentent un taux d'abandon d'études plus important que celui des autres bacheliers :

- ◆ 14 % des bacheliers professionnels 2008 inscrits en section de technicien supérieur ont arrêté leurs études à la fin de la première année, alors que ce chiffre est respectivement de 1 % pour les bacheliers généraux et de 5 % pour les bacheliers technologiques ;
- ◆ 24 % des bacheliers professionnels 2008 inscrits en première année de licence ont arrêté leurs études à la fin de la première année, alors que ce chiffre est respectivement de 4 % pour les bacheliers généraux et de 11 % pour les bacheliers technologiques ;
- ◆ 18 % seulement des bacheliers professionnels 2008 inscrits en première année de licence valident d'emblée leur première année et poursuivent en deuxième année ; le pourcentage correspondant s'élève à 21 % pour les bacheliers technologiques et à 59 % pour les bacheliers généraux.

1.2.2.1.3. Sous le vocable commun de baccalauréat, il existe en réalité trois diplômes différents

Si dans l'imaginaire collectif, il y a un baccalauréat, dans la réalité, il y a plusieurs baccalauréats dont la diversité s'exprime tant dans les modalités d'évaluation que dans l'accès à des études supérieures.

Tableau 6 : Typologie des trois types de baccalauréat

	Baccalauréat général	Baccalauréat technologique	Baccalauréat professionnel
Modalités d'évaluation	Peu diversifiées et reposant essentiellement sur des épreuves écrites terminales	Diversifiées	Très diversifiées avec une place importante laissée au contrôle en cours de formation
Accès à l'enseignement supérieur	Prolongement naturel	Avec succès dans les filières courtes	Très difficile et se soldant par un taux d'échec important sauf en STS

Source : Mission.

⁷ Ces chiffres s'appuient sur la comparaison des choix de poursuite d'études de deux panels d'étudiants constitués par le SIES. Le premier regroupe des bacheliers de la session 1996, le second regroupe 12 000 bacheliers de la session 2008.

Annexe I

1.2.2.2. La hiérarchisation entre les différentes voies et séries est forte

Les origines sociales des élèves sont très différentes entre les différentes filières du baccalauréat. Ces différences sont révélatrices d'une hiérarchisation opérée par les familles les mieux informées entre les différentes filières :

- ◆ entre les trois voies avec une préférence marquée pour l'obtention du baccalauréat général et une orientation en voie professionnelle qui est souvent un choix par défaut ;
- ◆ au sein de la voie générale avec la primauté du baccalauréat S, associé à une réputation d'excellence et d'ouverture pour l'orientation future.

Le suivi de cohorte réalisé par la DEPP sur le panel des élèves entrés en sixième en 1995 met en évidence des différences d'origine sociale très importantes entre les filières :

- ◆ 86,6 % des enfants d'enseignants et 84,2 % des enfants de cadres entrés en sixième en 1995 ont obtenu un baccalauréat général ou technologique ;
- ◆ 26,6 % des enfants d'employés de service et 27,7 % des enfants d'ouvriers non qualifiés entrés en sixième en 1995 ont obtenu un baccalauréat général ou technologique.

Au sein de la voie générale :

- ◆ 40,2 % des enfants d'enseignants et 41,0 % des enfants de cadres entrés en sixième en 1995 ont obtenu un baccalauréat série S ;
- ◆ 2,7 % des enfants d'employés de service et 4,6 % des enfants d'ouvriers non qualifiés entrés en sixième en 1995 ont obtenu un baccalauréat série S.

Tableau 7 : Proportion de bacheliers dans une génération selon la catégorie de la personne sociale de référence (en %) – Panel des élèves entrés en sixième en 1995

Catégorie sociale de la personne de référence (PCS)	Baccalauréat	Baccalauréat général et technologique	Baccalauréat S
Agriculteur	69,7	53,7	17,7
Artisan commerçant	63,5	53,6	13,4
Chef d'entreprise	83,9	76,7	29,6
Enseignant	90,6	86,6	40,2
Cadre	87,6	84,2	41,0
Profession intermédiaire	76,7	66,6	22,9
Employé de bureau	62,1	50,5	11,0
Employé de commerce	58,8	44,5	10,4
Employé de service	38,0	26,6	2,7
Ouvrier qualifié	52,9	39,1	8,7
Ouvrier non qualifié	40,7	27,7	4,6
Inactif	27,6	17,6	3,7
Ensemble	62,8	52,2	16,6

Source : Ministère de l'éducation nationale, direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance.

1.3. L'organisation d'un examen national plus diversifié et plus ouvert a rendu très compliquée son organisation à réglementation constante

1.3.1. La diversification des voies et séries est un facteur de complexité d'organisation

La diversification des voies et séries a eu de fortes conséquences sur l'organisation du baccalauréat. Avec la création des voies technologique et professionnelle, le baccalauréat est passé en une trentaine d'années d'un examen concernant 200 000 candidats, comportant un noyau d'épreuves générales et quelques épreuves spécialisées, à un examen protéiforme s'appuyant sur des épreuves très spécialisées passé par 600 000 candidats. La création du baccalauréat professionnel a fortement compliqué l'organisation de l'examen pour deux raisons principales :

- ◆ le baccalauréat professionnel repose sur 66 spécialités à rapprocher des 19 spécialités de la voie technologique et des 12 spécialités de la voie générale ;
- ◆ ses sujets, comme ceux du baccalauréat technologique, sont plus complexes à concevoir et à reproduire que ceux du baccalauréat général :
 - leur conception est exigeante car ils doivent être compatibles avec les équipements présents dans les centres d'examen ;
 - les sujets se présentent fréquemment sous la forme de dossiers plus volumineux que les sujets de la voie générale.⁸

1.3.2. La complexité induite par la diversification des voies et séries et le doublement du nombre de candidats ne se sont accompagnés d'aucune simplification réglementaire du baccalauréat général

Le triplement en trente ans du nombre de candidats et la diversification des épreuves, due à la diversification des filières, aurait pu s'accompagner d'une action de simplification de l'architecture sur laquelle est fondé le baccalauréat général.

Si de nombreuses modifications ont affecté les épreuves du baccalauréat au fil des années, elles n'ont pas eu pour effet d'alléger son architecture mais au contraire, par sédimentation, de la complexifier :

- ◆ soit par la création de nouvelles épreuves sans que d'autres soient supprimées concomitamment ;
- ◆ soit par l'introduction d'une modalité supplémentaire d'évaluation dans une discipline. La création de l'évaluation des capacités expérimentales dans la série S ne s'est pas accompagnée de la suppression des épreuves écrites correspondantes et, à partir de 2013, les deux langues vivantes seront évaluées à l'oral, en cours de formation, tandis que les épreuves écrites seront maintenues.

Tableau 8 : Récapitulatif des nouvelles épreuves et modalités d'évaluation introduites depuis 2002 dans les maquettes du baccalauréat général

Année	Modification réglementaire
2002	<ul style="list-style-type: none"> ▪ En série S, création d'une épreuve obligatoire de langue vivante 2 ▪ En série L, création d'une épreuve de spécialité « Littérature »
2003	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Introduction, pour la série S, de l'évaluation des capacités expérimentales dans l'épreuve obligatoire de physique-chimie

⁸ Leur reproduction est d'autant plus coûteuse qu'elle ne peut pas toujours être assurée par les imprimeries des rectorats qui ne disposent pas des matériels permettant d'imprimer des formats très spécifiques.

Annexe I

Année	Modification réglementaire
2005	<ul style="list-style-type: none">▪ Introduction, pour la série S, de l'évaluation des capacités expérimentales dans l'épreuve obligatoire de sciences de la vie et de la Terre
2007	<ul style="list-style-type: none">▪ Les travaux personnels encadrés deviennent une épreuve obligatoire anticipée pour les séries L, ES et S
2013	<ul style="list-style-type: none">▪ Création, en série L, d'une épreuve de littérature étrangère en langue étrangère▪ Introduction de l'évaluation orale systématique pour les deux langues vivantes obligatoires

Source : Mission.

Note : Ce tableau ne retrace que les nouvelles épreuves et modalités d'évaluation créées sans qu'elles se substituent à des épreuves existant précédemment.

2. Les attentes sociales vis-à-vis du baccalauréat le conduisent à assurer plusieurs fonctions périphériques à ses fonctions certificatives

2.1. Le baccalauréat est perçu comme le dernier rite initiatique républicain

La dimension symbolique du baccalauréat est très forte et la mission a pu constater lors des entretiens qu'elle a réalisés qu'elle était unanimement perçue.

Le baccalauréat assure une fonction de balise du parcours scolaire mais incarne également un idéal de culture commune partagée dont la réalité doit être relativisée par la diversité des acquis entre les bacheliers des différentes filières sur des disciplines communes.

Sa fonction de repère dépasse le seul système éducatif : après la suppression du service national, le baccalauréat est perçu comme le dernier rite républicain de passage à l'âge adulte dont le caractère d'universalité est d'ailleurs supérieur à celui du service national qui ne concernait que la population masculine. La formule popularisée « Passe ton bac d'abord ! » illustre ce caractère de visa pour l'âge adulte, assorti d'un cérémonial en renforçant la dimension symbolique : le centre d'examen parfois distinct de l'établissement d'origine, la composition anonyme sur un sujet national, la communication des résultats à une même date pour la France entière. La mission a d'ailleurs pu constater, lors des entretiens réalisés, que la dimension symbolique s'exprime, paradoxalement, en France, à travers la définition des épreuves alors que dans plusieurs autres pays étudiés, elle est tout aussi forte mais s'incarne en des manifestations extérieures et festives.

Si le baccalauréat ne constitue plus le « brevet de bourgeoisie »⁹ décrit par le philosophe Edmond Goblot en 1925, son obtention garde une grande importance symbolique notamment dans les familles qui comptent des primo-bacheliers.

⁹ « Le baccalauréat, voilà la barrière sérieuse, la barrière officielle et garantie par l'État, qui défend contre l'invasion. On devient bourgeois, c'est vrai ; mais pour cela, il faut d'abord devenir bachelier. » Edmond Goblot, *La barrière et le niveau. Étude sociologique sur la bourgeoisie française moderne*, 1925.

2.2. Les épreuves du baccalauréat sont un espace d'expression identitaire

2.2.1. L'offre étendue de langues vivantes s'explique par des considérations nationales et internationales

Cette dimension est présente dans l'offre très étendue de langues vivantes pouvant être présentées à l'examen.

Au total 57 langues vivantes peuvent être évaluées au baccalauréat alors même qu'elles ne sont pas toutes enseignées dans le système éducatif¹⁰ :

- ◆ 22 langues peuvent être évaluées au titre de l'épreuve obligatoire de langue vivante 1 ;
- ◆ ces 22 langues, auxquelles s'ajoutent 8 langues régionales, peuvent être évaluées aux épreuves obligatoires de langue vivante 2 et 3 ;
- ◆ pour l'épreuve facultative 24 langues étrangères et 3 langues régionales s'ajoutent aux 30 langues pouvant être évaluées aux épreuves obligatoires.

Encadré 1 : Liste des langues pouvant faire l'objet d'une évaluation au baccalauréat

- Langues pouvant être évaluées à l'épreuve obligatoire de langue vivante 1 :
 - 12 langues européennes : allemand, anglais, danois, finnois, espagnol, italien, grec moderne, néerlandais, norvégien, polonais, portugais, suédois ;
 - 4 langues internationales : arabe, chinois, japonais, russe ;
 - 6 langues orientales : arménien, cambodgien, hébreu, persan, turc, vietnamien ;
- Langues supplémentaires pouvant être évaluées aux épreuves obligatoires de langues vivantes 2 et 3 :
 - 8 langues régionales : basque, breton, catalan, corse, créole, langues mélanésiennes, langue d'oc¹¹, tahitien ;
- Langues supplémentaires pouvant être évaluées aux épreuves facultatives :
 - 3 langues régionales : gallo, langues régionales d'Alsace, langues régionales des pays mosellans ;
 - 24 langues étrangères : albanais, amharique, bambara, berbère¹², bulgare, coréen, croate, estonien, haoussa, hindi, hongrois, indonésien-malais, laotien, lituanien, macédonien, malgache, peul, roumain, serbe, slovaque, slovène, swahili, tamoul, tchèque.

Le maintien d'une offre aussi large, génératrice de coût et de complexité, et alors même que toutes ces langues ne sont pas enseignées dans le système éducatif relève d'une réponse à des revendications identitaires :

- ◆ des candidats apprécient que des compétences qu'ils ont acquises hors du système éducatif, issues en général de leur culture d'origine, puissent être certifiées dans le cadre du baccalauréat ;
- ◆ la possibilité offerte d'épreuves de langues régionales est un élément auxquels les promoteurs de ces langues attachent une grande importance ;
- ◆ les représentations diplomatiques étrangères sont très attentives à ce que la présence de leurs langues nationales soit assurée voire confortée au sein des épreuves du baccalauréat et en font, en un certain nombre de cas, un argument de la réciprocité de l'enseignement du français dans leurs pays.

¹⁰ Un arrêté fixe, chaque année, la liste des académies où il est possible de subir les épreuves de langues autres que l'allemand, l'anglais, l'espagnol et l'italien.

¹¹ Auvergnat, gascon, languedocien, limousin, nissart, provençal, vivaro-alpin.

¹² Le candidat peut choisir entre trois dialectes : berbère chleu, berbère kabyle, berbère rifain.

Annexe I

Plusieurs langues rares ne donnent en réalité lieu à aucun engouement, ce qui conduit à relativiser cette double dimension plus symbolique qu'objective.

Tableau 9 : Répartition des langues en fonction du nombre de candidats au baccalauréat général (session 2010)

Inférieur à 20	Entre 20 et 49	Entre 50 et 199	Entre 200 et 499	Entre 500 et 999	Supérieur à 1 000
Amharique Danois Estonien Haoussa Indonésien- Malais Laotien Langues mélanésiennes Lituanien Macédonien Slovène Swahili Tahitien	Bulgare Cambodgien Finnois Hindi Hongrois Slovaque Tchèque	Albanais Arménien Bambara Basque Breton Catalan Coréen Croate Gallo Grec moderne Langues régionales des pays mosellans Malgache Norvégien Persan Peul Roumain Serbe Suédois Vietnamien	Corse Néerlandais Polonais Tamoul	Berbère Créole Japonais Langues régionales d'Alsace	Allemand Anglais Arabe Chinois Espagnol Hébreu Italien Langue d'oc Portugais Russe Turc

Source : Calcul de la mission à partir de la base de données des résultats nationaux du baccalauréat (session 2010).

Note : la base de données fournie n'a permis d'exploiter les données pour les autres baccalauréats ; le nombre de candidats est calculé quelle que soit l'épreuve au titre de laquelle la langue a été choisie.

2.2.2. L'existence d'une épreuve écrite terminale au baccalauréat est perçue comme une condition essentielle de l'existence d'une discipline

L'existence d'une épreuve écrite terminale est perçue comme un enjeu essentiel pour les disciplines enseignées dans l'enseignement secondaire. La mission a pu constater cette dimension lors de ses entretiens au sein des établissements. L'inspection générale de l'éducation nationale (IGEN), par son histoire et son organisation en groupes disciplinaires, est confrontée à la même problématique.

Cette perception s'exprime à chaque réflexion sur la définition des épreuves du baccalauréat avec l'intervention des représentants institutionnels ou associatifs des différentes disciplines soucieuses de préserver ou de renforcer le positionnement, la durée ou le coefficient de l'épreuve de la discipline qu'ils défendent.

L'opposition très forte qui s'est manifestée en 2009 lors de la transformation, pour la série S, de l'épreuve terminale d'histoire-géographie en une épreuve anticipée en fin de classe de première accompagnée d'un enseignement facultatif en classe terminale illustre cette importance symbolique. De nombreux historiens éminents se sont engagés contre cette réforme qu'ils percevaient comme une atteinte à la culture humaniste des futurs citoyens¹³.

¹³ Hélène Carrère d'Encausse, historienne et membre de l'Académie française, jugeait « catastrophique que des élèves de terminale ne disposent pas d'enseignement en histoire-géographie, ce qui les priverait de la culture générale la plus élémentaire qui forme l'entendement des citoyens ».

3. Le baccalauréat pourrait être réformé pour mieux remplir ses deux fonctions essentielles de certification des enseignements secondaires et de premier grade universitaire

3.1. Des réformes de la réglementation des épreuves permettraient de renforcer la qualité certificative du baccalauréat qui, même s'il est parfois l'objet de critiques infondées, est perfectible

3.1.1. L'augmentation continue des taux de réussite dans un contexte d'élargissement de l'accès nourrit une défiance sur la valeur certificative du baccalauréat

3.1.1.1. L'augmentation du nombre de bacheliers ne peut pas suffire à fonder le débat récurrent sur la perte de valeur du diplôme

La valeur certificative du baccalauréat fait l'objet d'un mouvement de défiance récurrent qui peut sembler contradictoire avec l'importance symbolique que conserve le diplôme : si le diplôme ne « vaut plus rien », pourquoi serait-il si important de l'obtenir ?

« En principe, le baccalauréat était la sanction des études bien faites : le candidat avait à montrer que l'enseignement reçu avait porté ses fruits. Aujourd'hui, il n'est guère que la constatation des études faites. À peu près tous les élèves qui ont parcouru le cycle de l'enseignement secondaire finissent par être reçus bacheliers ; le déchet est insignifiant ». Ce jugement qui pourrait être très contemporain était établi par Edmond Goblot en 1925 quand la proportion d'une génération qui obtenait le baccalauréat s'établissait à 1,7 % contre 1,1 % quarante années plus tôt en 1885. Il illustre la difficulté à objectiver l'analyse de la qualité certificative d'un diplôme aussi symbolique que le baccalauréat.

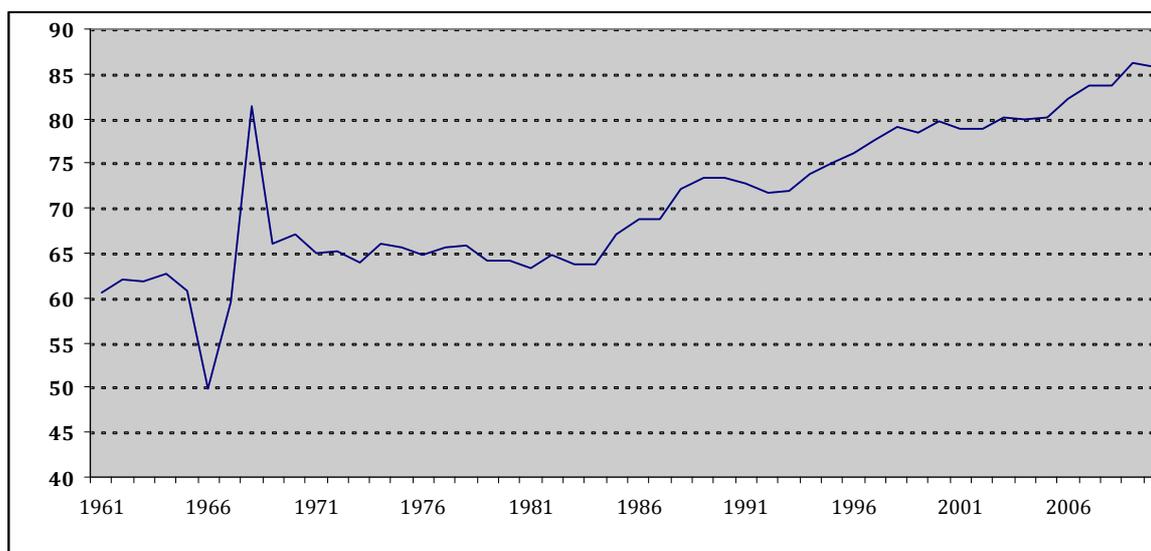
Il est également essentiel de ne pas perdre de vue que le baccalauréat est un diplôme et non un concours et que son objectif est donc de certifier des acquis de l'enseignement et non de sélectionner que les meilleurs des candidats. Le doublement depuis 1985 du nombre de bacheliers ne peut pas fonder seul un constat de baisse de la valeur certificative du diplôme. A l'inverse, si la démocratisation de l'accès au lycée ne s'était pas traduite par une augmentation importante du nombre de bacheliers, il serait légitime de s'interroger sur l'efficacité d'un système éducatif qui délivrerait des enseignements pendant trois ans à des élèves sans que ces derniers soient en mesure d'obtenir le diplôme terminal de ce cycle.

3.1.1.2. La progression continue du taux de réussite dans un contexte d'élargissement de l'accès au baccalauréat conduit à s'interroger sur l'évolution de sa qualité certificative

L'élargissement de l'accès au baccalauréat aurait pu très logiquement engendrer une baisse du taux de réussite à l'examen puisque le baccalauréat se transformait d'un diplôme réservé à une élite scolaire à un diplôme de masse. Pourtant, de 1960 à 2010, le taux de réussite au baccalauréat a augmenté de 60,5 % à 85,8 %.

Annexe I

**Graphique 5 : Évolution du taux de réussite au baccalauréat de 1960 à 2010
(France métropolitaine, en %)**



Source : Ministère de l'éducation nationale, direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance.

Le taux de réussite au baccalauréat technologique est inférieur (81,9 % pour la session 2010) à ceux des baccalauréats général (87,4 %) et professionnel (86,5 %), ce dernier ayant progressé de 10 points en 2009 grâce à l'instauration des épreuves du second groupe.

Tableau 10 : Taux de réussite par type de baccalauréat (en %)

Baccalauréat	2008	2010
Général	88,0	87,4
Technologique	80,7	81,9
Professionnel	77,2	86,5

Source : Ministère de l'éducation nationale, direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance.

A partir de 1985, année du début de la mobilisation vers l'objectif de 80 % d'une génération au niveau du baccalauréat, le taux de réussite, qui stagnait depuis 1960, commence à augmenter rapidement. De 1985 à 2010, le nombre de lauréats progresse beaucoup plus rapidement que celui des candidats :

- ◆ pour le baccalauréat général, le nombre de lauréats a augmenté de 58,9 % alors que le nombre de candidats présents n'a augmenté que de 23,5 % ;
- ◆ pour le baccalauréat technologique, le nombre de lauréats a augmenté de 55,5 % alors que le nombre de candidats présents n'a augmenté que de 25,1 %.

Tableau 11 : Évolution du nombre de candidats et de lauréats du baccalauréat général et technologique entre 1985 et 2010

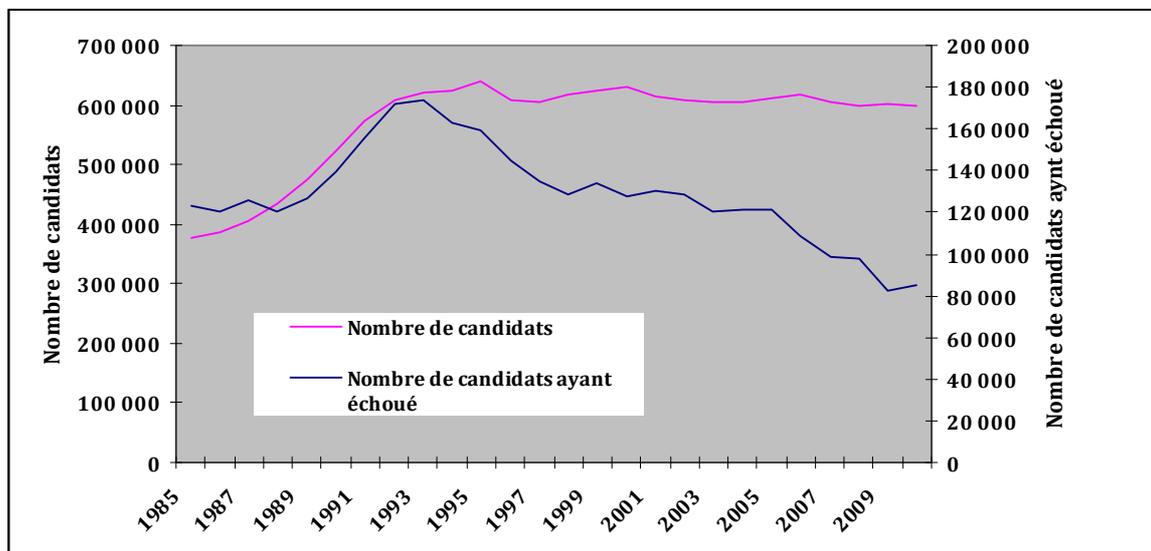
	1985	2010	Évolution
Baccalauréat général			
Candidats présents	251 217	310 146	+ 23,5 %
Candidats admis	170 564	271 022	+ 58,9 %
Taux de réussite	67,9 %	87,4 %	+ 28,7 %
Baccalauréat technologique			
Candidats présents	125 218	156 593	+ 25,1 %
Candidats admis	82 486	128 245	+ 55,5 %
Taux de réussite	65,9 %	81,9 %	+ 24,3 %

Source : Ministère de l'éducation nationale, direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance.

Annexe I

Le nombre de candidats échouant au baccalauréat a diminué de 31,0 % depuis 1985 alors même que le nombre de candidats a augmenté de 58,9 % pendant la même période. C'est à partir de 1994, année à partir de laquelle le nombre de candidats a commencé à stagner, et ne pouvait donc plus être le moteur de la croissance du nombre de bacheliers, que le nombre de candidats échouant au baccalauréat a diminué (de 47,8 % entre 1994 et 2010).

Graphique 6 : Évolution comparée du nombre de candidats et du nombre de candidats ayant échoué au baccalauréat de 1985 à 2010 (France métropolitaine)



Source : Ministère de l'éducation nationale, direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance.

L'analyse détaillée des résultats du baccalauréat général met également en évidence une augmentation importante du nombre de candidats reçus dès l'issue du premier groupe :

- ◆ la proportion de candidats reçus à l'issue du premier groupe d'épreuves est en forte progression : 57,6 % en 1997 contre 74,7 % en 2010 ;
- ◆ la proportion de candidats ajournés à l'issue des épreuves du premier groupe a diminué de 13,6 % en 1997 à 6,5 % en 2010 ;
- ◆ le nombre de candidats convoqués aux épreuves du second groupe a diminué de 28,8 % en 1997 à 18,8 % en 2010.

Tableau 12 : Nombre de candidats admis aux différentes phases du baccalauréat général (1997 et 2010)

	1997		2010	
	Nombre	en % du nombre total de candidats	Nombre	en % du nombre total de candidats
Candidats admis à l'issue des épreuves du 1er groupe	197 749	57,6 %	239 705	74,7 %
Candidats ajournés à l'issue des épreuves du 1er groupe	46 728	13,6 %	20 999	6,5 %
Candidats convoqués aux épreuves du 2nd groupe	98 820	28,8 %	60 326	18,8 %
Candidats ajournés à l'issue des épreuves du 2nd groupe	34 771	10,1 %	20 145	6,3 %

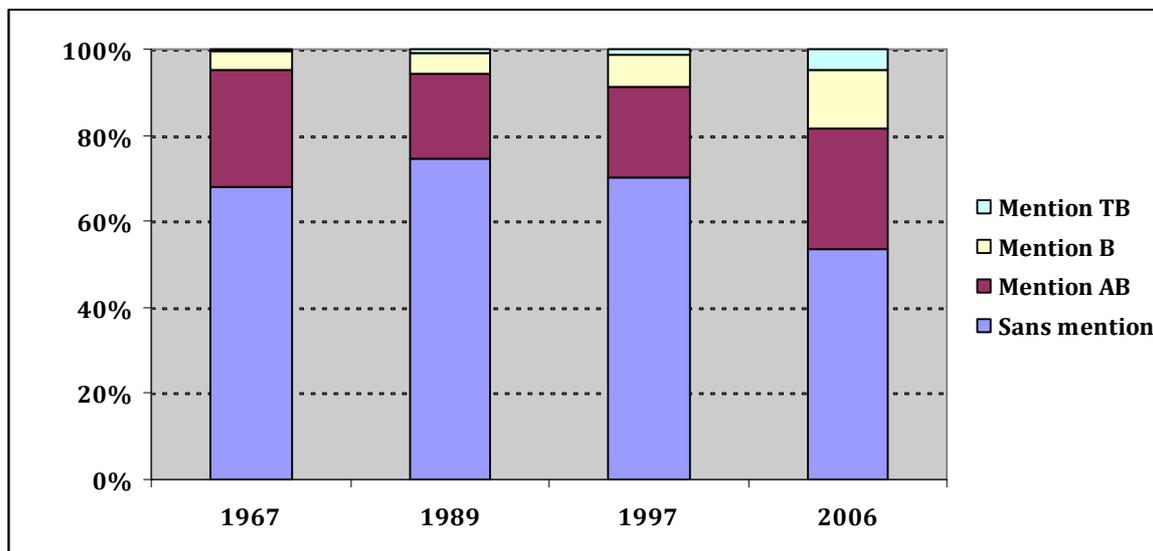
Source : Ministère de l'éducation nationale, direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance.

Annexe I

L'évolution du nombre de mentions¹⁴ attribuées pour le baccalauréat général confirme également le constat d'une progression continue des résultats, malgré la forte augmentation du nombre de candidats :

- ♦ la proportion de bacheliers ayant obtenu le diplôme sans mention était de 53,7 % en 2006 contre 68,2 % en 1967 ;

Graphique 7 : Évolution des mentions au baccalauréat général de 1967 à 2006 (en % du nombre de lauréats)



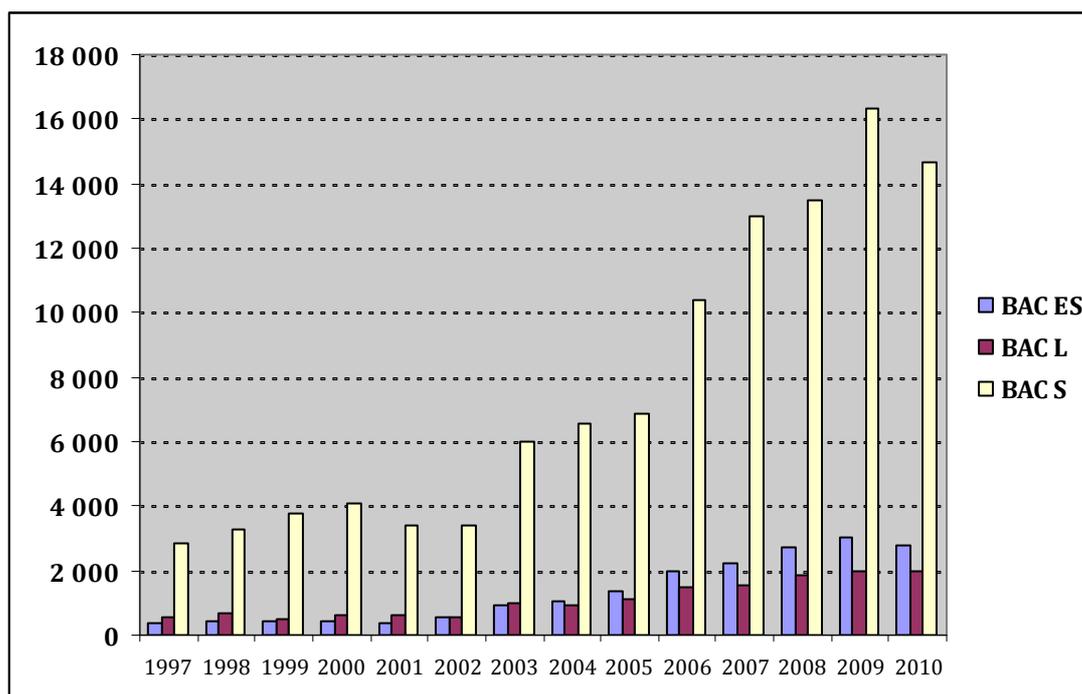
Source : Ministère de l'éducation nationale, direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance.

- ♦ les mentions « très bien » qui, jusqu'au début des années 1990, n'étaient attribuées qu'à moins de 1 % des bacheliers, ont vu leur nombre augmenter rapidement : elles ont quintuplé entre 1997 et 2010 dans la série S dans laquelle elles ont été attribuées en 2010 à 10,1 % des lauréats ;

¹⁴ Les mentions « assez bien » (AB), « bien » (B) et « très bien » (TB) ne sont attribuées qu'aux candidats obtenant le baccalauréat au premier groupe d'épreuves, en fonction de la moyenne obtenue. La règle est la suivante :

- mention AB : moyenne supérieure ou égale à 12 et inférieure à 14 ;
- mention B : moyenne supérieure ou égale à 14 et inférieure à 16 ;
- mention TB : moyenne supérieure ou égale à 16.

Graphique 8 : Évolution du nombre des mentions « très bien » au baccalauréat général de 1997 à 2010



Source : Ministère de l'éducation nationale, direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance.

3.1.2. Des règles qui affaiblissent la valeur certificative du diplôme sont modifiables

3.1.2.1. Limiter les effets excessifs de la règle de compensation des notes permettrait de renforcer la connaissance des acquis

Le baccalauréat, à l'inverse d'autres diplômes étrangers de certification des enseignements secondaires, repose sur un principe de compensation intégrale des notes obtenues dans les différentes disciplines. Chaque note, affectée d'un coefficient, est utilisée pour le calcul d'une moyenne qui détermine l'obtention du diplôme.

Ce système présente deux inconvénients :

- ◆ il privilégie une note moyenne à une cartographie précise des acquis certifiés dans les différentes disciplines ;
- ◆ le nombre important d'épreuves dilue les exigences du diplôme s'il n'y a pas d'exigence minimale sur les disciplines les plus caractéristiques de la spécialité.

La dilution de l'exigence du diplôme est illustrée par la possibilité d'obtenir le diplôme avec une note inférieure à 10 sur 20 dans les disciplines les plus spécifiques de la série du baccalauréat :

- ◆ 219 candidats ont pu obtenir leur bac S en 2010 avec une note inférieure à 10 sur 20 dans chacune des trois disciplines scientifiques. 4,9 % des bacheliers S ont eu une note inférieure à 10 sur 20 dans au moins deux des trois disciplines ; 25,1 % des bacheliers S ont eu une note inférieure à 10 sur 20 dans au moins une de ces trois disciplines ;
- ◆ Dans la série L, 22,4 % des bacheliers ont eu une note inférieure à 10 sur 20 dans au moins deux des trois épreuves que sont l'écrit de français, la philosophie et la langue vivante 1.

Annexe I

Tableau 13 : Résultats obtenus aux disciplines principales des trois séries du baccalauréat général pour la session 2010

	Série L	Série ES	Série S
Lauréats ayant eu moins de 10/20 dans les trois disciplines principales	4,6	0,8	0,1
Lauréats ayant eu moins de 10/20 dans au moins deux des trois disciplines principales	22,4	10,1	4,9
Lauréats ayant eu moins de 10/20 dans au moins une des trois disciplines principales	46,6	35,0	25,1

Source : Calcul de la mission à partir de la base de données des résultats nationaux du baccalauréat (session 2010).

Note : Pour la filière L, les trois épreuves retenues sont celles de français (écrit), philosophie et langue vivante 1.

Pour la filière ES, les trois épreuves retenues sont celles de sciences économiques et sociales, histoire-géographie et mathématiques.

Pour la filière S, les trois épreuves retenues sont celles de mathématiques, de physique-chimie et de sciences de la vie et de la terre.

L'analyse de la note minimale obtenue par les bacheliers dans les mêmes disciplines principales montre qu'il est possible de réussir l'examen malgré une note très faible dans une des matières principales :

- ◆ l'absence d'épreuve suffisamment discriminante au sein de la filière L a permis à 37,2 % des bacheliers de cette série d'être diplômés malgré une note inférieure ou égale à 8 dans l'une des trois principales épreuves ;
- ◆ respectivement 7,1 % et 5,9 % des bacheliers ES et S ont obtenu leur diplôme malgré une note inférieure ou égale à 6 dans l'un des trois principales épreuves.

Tableau 14 : Répartition des bacheliers en fonction de la note minimale obtenue à l'une des épreuves principales de la série (2010)

Baccalauréat	Note minimale obtenue à l'une des trois épreuves principales		
	Inférieure ou égale à 6	Supérieure à 6 et inférieure ou égale à 8	Supérieure à 8 et inférieure ou égale à 10
Série L	14,5	22,7	16,6
Série ES	7,1	16,9	21,7
Série S	5,9	11,3	17,0

Source : Calcul de la mission à partir de la base de données des résultats nationaux du baccalauréat (session 2010).

Note : Pour la filière L, les trois épreuves retenues sont celles de français (écrit), philosophie et langue vivante 1.

Pour la filière ES, les trois épreuves retenues sont celles de sciences économiques et sociales, histoire-géographie et mathématiques.

Pour la filière S, les trois épreuves retenues sont celles de mathématiques, de physique-chimie et de sciences de la vie et de la terre.

L'instauration d'une note éliminatoire sur certaines épreuves permettrait d'atténuer l'effet de dilution de l'exigence du diplôme et de garantir que son détenteur possède les acquis minima dans les disciplines qui fondent la spécialité du baccalauréat qu'il a obtenu ou sur une épreuve commune jugée essentielle comme, par exemple, une épreuve attestant de la maîtrise de la langue française.

La mission a simulé les effets d'une note éliminatoire fixée pour les trois principales disciplines de chacune des séries du baccalauréat. À comportement de notation constant, elle aurait un effet important sur le taux de réussite de chaque série :

- ◆ une note éliminatoire fixée à 6 diminuerait le taux de réussite de 7,1 % pour la série L, de 3,1 % pour la série ES et de 2,9 % pour la série S ;
- ◆ une note éliminatoire fixée à 8 diminuerait le taux de réussite de 25,4 % en série L, de 13,9 % en série ES et de 10,6 % en série S.

Annexe I

Tableau 15 : Effet sur le taux de réussite de l'instauration d'une note éliminatoire sur les trois disciplines principales de chaque série (2010)

Hypothèses de note éliminatoire	Série L	Série ES	Série S
4	-1,2 %	-0,4 %	-0,4 %
5	-3,0 %	-1,2 %	-1,2 %
6	-7,1 %	-3,1 %	-2,9 %
7	-14,5 %	-7,1 %	-5,9 %
8	-25,4 %	-13,9 %	-10,6 %

Source : Calcul de la mission à partir de la base de données des résultats nationaux du baccalauréat (session 2010).

Note : Pour la filière L, les trois épreuves retenues sont celles de français (écrit), philosophie et langue vivante 1.

Pour la filière ES, les trois épreuves retenues sont celles de sciences économiques et sociales, histoire-géographie et mathématiques.

Pour la filière S, les trois épreuves retenues sont celles de mathématiques, de physique-chimie et de sciences de la vie et de la terre.

3.1.2.2. Réduire l'incidence des épreuves facultatives

3.1.2.2.1. Les épreuves facultatives jouent un rôle important dans l'attribution des mentions

La mission a cherché à estimer la part que les épreuves facultatives jouent dans les résultats obtenus par les bacheliers. Une simulation a été réalisée pour estimer les effets de la neutralisation des notes des épreuves facultatives. Elle met en évidence que, quelle que soit la série considérée, les épreuves facultatives jouent un rôle très important dans l'attribution des mentions et un rôle plus limité dans l'attribution du diplôme :

- ◆ la prise en compte des notes des épreuves facultatives a eu un effet important pour 7 à 10 % des bacheliers puisqu'elle leur a évité l'ajournement ou la convocation aux épreuves du second groupe, ou qu'elle leur a permis d'obtenir une mention supérieure à celle qu'ils auraient obtenue sans la prise en compte de ces notes. La proportion de bacheliers ayant enregistré un tel bénéfice est de 10,8 % en série L, 7,8 % en série ES et 9,0 % en série S ;
- ◆ la proportion de bacheliers qui ont évité l'ajournement grâce aux notes des épreuves facultatives varie entre 0,4 % pour la série S et 0,9 % pour la série ES ;
- ◆ la proportion de bacheliers qui ont évité les épreuves du second groupe varie entre 1,5 % pour la série S et 3,0 % pour la série L ;
- ◆ 7,0 % des bacheliers L et S ont obtenu une mention supérieure grâce aux épreuves facultatives. C'est le cas de 4,6 % des bacheliers ES.

Tableau 16 : Bacheliers dont le niveau de réussite est bonifié par la prise en compte des notes des épreuves facultatives

		Ajourné	Second groupe	Passable	Assez bien	Bien	Très bien	Total
Série L	Répartition des bacheliers par niveau de réussite	9,1	22,4	34,6	20,9	9,4	3,6	100,0
	Bacheliers devant ce niveau de réussite aux épreuves facultatives		0,8	3,0	3,0	2,5	1,5	10,8
Série ES	Répartition des bacheliers par niveau de réussite	11,7	27,2	32,7	19,2	7,2	2,0	100,0
	Bacheliers devant ce niveau de réussite aux épreuves facultatives		0,9	2,3	2,4	1,5	0,7	7,8

Annexe I

		Ajourné	Second groupe	Passable	Assez bien	Bien	Très bien	Total
Série S	Répartition des bacheliers par niveau de réussite	6,9	15,2	28,3	24,5	16,2	8,9	100,0
	Bacheliers devant ce niveau de réussite aux épreuves facultatives		0,4	1,5	2,2	2,6	2,3	9,0

Source : Calcul de la mission à partir de la base de données des résultats nationaux du baccalauréat (session 2010).

Les épreuves facultatives jouent un rôle particulièrement important dans l'obtention des mentions et notamment de la mention « très bien » : 25,9 % des mentions « très bien » obtenues par les bacheliers S, 35,0 % de celles obtenues par les bacheliers ES et 40,2 % de celles obtenues par les bacheliers L n'existeraient pas sans les épreuves facultatives.

Tableau 17 : Part des résultats expliqués par les seules épreuves facultatives par série (2010, en %)

Série	Rattrapage	Passable	Assez bien	Bien	Très bien
L	3,5	8,8	14,4	26,3	40,2
ES	3,3	7,0	12,5	20,8	35,0
S	2,9	5,3	8,8	15,9	25,9

Source : Calcul de la mission à partir de la base de données des résultats nationaux du baccalauréat (session 2010).

3.1.2.2.2. *L'incidence des épreuves facultatives s'explique par la réglementation et une notation non homogène avec celle des autres épreuves*

La réglementation relative aux épreuves facultatives explique leur importance et croissante incidence sur les résultats et plus particulièrement sur le nombre de mentions :

- ◆ seuls les points excédant 10 sont retenus et, pour le calcul de la moyenne, les notes obtenues affectent le numérateur sans prise en compte des coefficients au dénominateur, ce qui correspond pour le candidat à la garantie de voir sa note moyenne progresser dès qu'il obtient une note supérieure à 10. Accessoirement, cette modalité de calcul, arithmétiquement contestable, permet d'obtenir, sur l'ensemble des épreuves une note moyenne supérieure à 20¹⁵. C'est là, chaque année, un motif d'étonnement pour l'opinion publique et de décrédibilisation de l'examen ;
- ◆ à compter de la session 2003, le coefficient affecté à la première épreuve facultative a été porté de 1 à 2. À partir de 2006, si cette première épreuve concerne le latin ou le grec, les points sont multipliés par 3.

Les changements réglementaires opérés en 2003 et en 2006 doivent être rapprochés de la hausse du nombre de mentions constatée sur la même période pour le baccalauréat général : alors que le nombre de mentions était stable depuis la fin des années 1960, il augmente fortement au début des années 2000 : 3,3 % des bacheliers ont obtenu une mention « très bien » en 2004 contre 1,4 % en 1997. La part de bacheliers ayant obtenu une mention « bien » a progressé de 7,2 % en 1997 à 10,8 % en 2004.

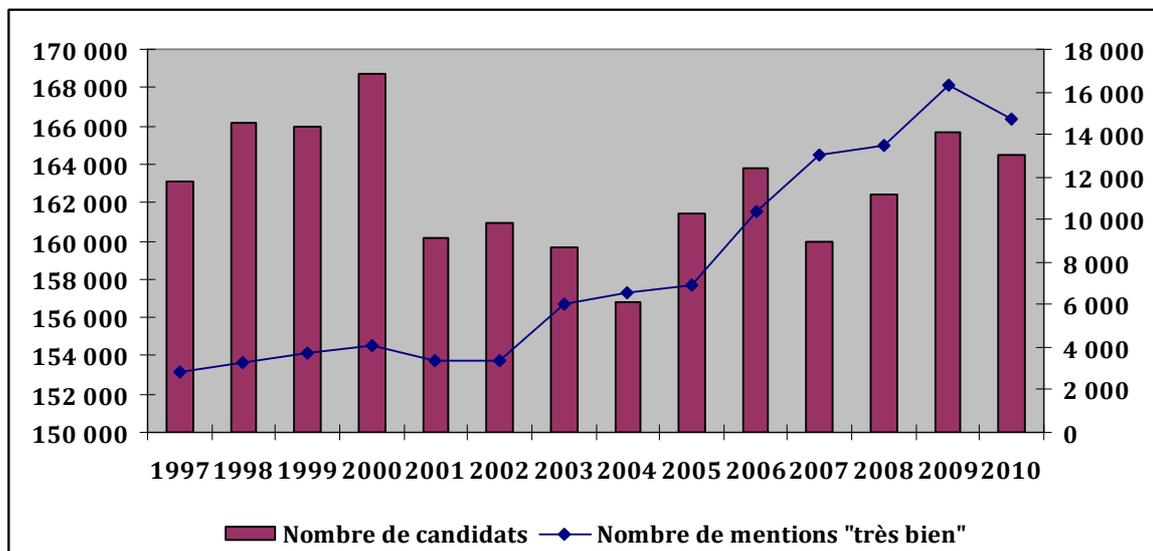
C'est le baccalauréat S qui enregistre la progression la plus importante : de 1997 à 2010, le nombre de candidats n'a augmenté que de 0,8 %, le nombre de mentions « très bien » a été multiplié par 5 avec une forte augmentation à partir de 2003, année des changements réglementaires évoqués *supra*. Il est intéressant de noter que sur cette période 1997-2010, il

¹⁵20 bacheliers ont obtenus une note moyenne supérieure ou égale à 20 lors de la session 2011.

Annexe I

Il y eut 1 367 candidats supplémentaires mais que le nombre de mentions « très bien » a augmenté de 11 820.

Tableau 18 : Évolution comparée du nombre de candidats et du nombre de mentions « très bien » au baccalauréat S de 1997 à 2010

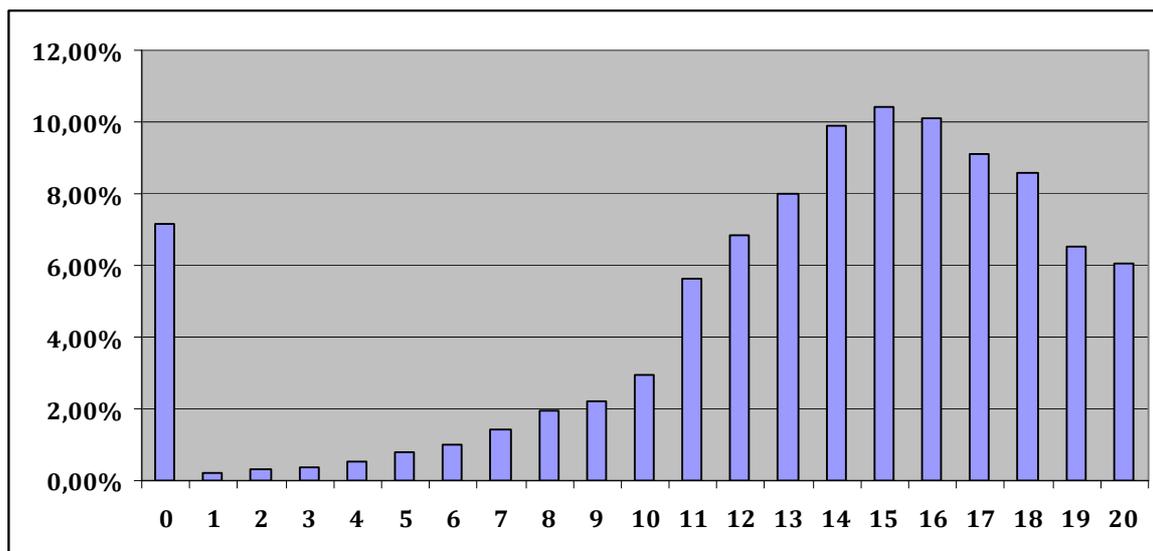


Source : Ministère de l'éducation nationale, direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance.

L'effet d'une réglementation de plus en plus favorable est amplifié par les notes élevées obtenues aux épreuves facultatives. A titre d'illustration pour le baccalauréat S, lors de la première épreuve facultative de la session 2010 :

- ◆ 84,1 % des candidats ont obtenu la note de 10 ou plus ;
- ◆ 50,7 % des candidats ont obtenu la note de 15 ou plus.

Graphique 9 : Distribution des notes obtenues à la première épreuve facultative du baccalauréat S à la session 2010



Source : Calcul de la mission à partir de la base de données des résultats nationaux du baccalauréat (session 2010).

Annexe I

Sur 166 020 candidats au baccalauréat S en 2010, 45 657 ont suivi en classe de terminale un enseignement facultatif. Mais ils sont beaucoup plus nombreux, 75 431, à avoir tenté au baccalauréat une épreuve facultative. Ce choix s'est avéré fructueux puisque 66 511 d'entre eux ont reçu des points supplémentaires au titre de cette épreuve facultative

Les examinateurs seraient enclins à faire preuve de mansuétude dans la mesure où il s'agit de « récompenser » des élèves ayant accepté de suivre un enseignement facultatif. Cette attitude bienveillante favorise le maintien ou le développement d'enseignements optionnels qui apparaissent « rentables » à des candidats ayant des stratégies d'optimisation de leurs performances au baccalauréat.

3.1.2.2.3. Affecter les enseignements facultatifs d'un coefficient 1 et modifier la comptabilisation des points obtenus permettraient de réduire leur incidence qui nuit à la qualité certificative du baccalauréat

Obtenir un 15 en latin ou un grec, qui constitue une performance réalisée par plus de la moitié des bacheliers S, représente un gain équivalent à celui de 2 points sur l'épreuve de mathématiques qui constitue pourtant une des disciplines principales de la série.

Par le jeu des coefficients, et compte tenu de notations élevées qui les caractérisent, les épreuves facultatives jouent un rôle essentiel dans l'attribution des mentions qui brouille le message qui devrait être porté par le diplôme sur les compétences réelles du bachelier : un bachelier S qui a obtenu une mention « très bien » devrait détenir des compétences scientifiques plus élevées qu'un bachelier de la même série n'ayant obtenu qu'une mention « bien » ; or s'il doit sa mention « très bien » au latin, ce n'est pas le cas.

Ramener les coefficients des épreuves facultatives à 1 permettrait de limiter leur incidence sur la réussite au baccalauréat.

Modifier les modalités de comptabilisation des notes obtenues lors des épreuves facultatives permettrait d'éliminer des biais de calcul comme l'obtention d'une moyenne générale supérieure à 20/20. Deux moyennes pourraient être calculées : l'une avec les notes des épreuves facultatives, l'autre sans ces notes. La moyenne la plus élevée serait retenue et le candidat ne pourrait donc pas être pénalisé par une contreperformance dans une discipline facultative.

3.1.2.3. Réformer les épreuves du second groupe pour redonner tout son sens au rattrapage

Un candidat qui a obtenu une moyenne au moins égale à 8/20 et inférieure à 10/20, est autorisé à se présenter aux épreuves orales du second groupe. Les candidats se présentent à deux épreuves orales parmi celles qui ont fait l'objet d'épreuves écrites au premier groupe, y compris les épreuves anticipées. Seule la meilleure note obtenue par le candidat au premier ou au second groupe est prise en compte par le jury. Le candidat est reçu s'il obtient, à l'issue de ces épreuves, une moyenne de 10/20 ou plus à l'ensemble des épreuves. Les candidats admis à l'issue des épreuves du second groupe ne peuvent obtenir une mention

Les épreuves de second groupe présentent plusieurs défauts :

- ◆ il s'agit d'épreuves orales conduites en tête à tête par un seul examinateur ;
- ◆ le sens pédagogique de la substitution de la note d'oral à celle de l'épreuve écrite est contestable : que « vaut » réellement le candidat, le 6 qui lui a été notifié le mardi matin ou le 14 qu'il obtient le jeudi lors de l'épreuve orale ?
- ◆ les compétences testées lors de l'épreuve écrite puis de l'épreuve orale de contrôle peuvent être très différentes. C'est le cas, par exemple, de la philosophie :

Annexe I

- l'épreuve écrite repose sur des exercices destinées à juger la capacité du candidat à développer et à exprimer un raisonnement personnel construit à partir des connaissances acquises pendant l'enseignement ;
 - l'épreuve orale de contrôle est fondée sur une interrogation sur un texte travaillé au cours de l'année qui constitue un exercice moins exigeant que ceux proposés à l'épreuve écrite ;
- ◆ elles se déroulent parfois dans un climat de négociation implicite sur la base du nombre de points nécessaires pour obtenir le diplôme qui conduit l'examineur à se substituer au jury considéré dans son ensemble.

La fonction de ces épreuves orales de contrôle est de « rattraper » les candidats dont les notes obtenues lors des épreuves du premier groupe ne seraient pas révélatrices du niveau réel de compétences. Il s'agit de pallier les inconvénients que présente une épreuve ponctuelle pour évaluer les acquis de l'ensemble de l'année de terminale : le candidat peut avoir été malade ou stressé le jour de l'épreuve, il peut avoir mal compris le sujet ou le sujet pouvait porter sur le seul point du programme pour lequel il éprouvait des difficultés.

L'objectif est de ne pas ajourner un candidat dont le résultat aux épreuves du premier groupe ne serait pas révélateur du niveau réel de ses acquis. Les épreuves de second groupe, pour les raisons évoquées *supra*, sont peu adaptées à cet objectif et entretiennent plutôt l'idée, parmi les candidats, de deux modalités distinctes d'obtention du diplôme, au premier et au second groupe, lui permettant de disposer d'une seconde chance.

La fonction de correction des anomalies des résultats des épreuves du premier groupe par rapport aux acquis réels du candidat pourrait plus logiquement être assurée par l'examen de son livret scolaire par le jury, à condition qu'une régulation efficace de l'évaluation continue¹⁶ soit mise en œuvre. Dans le dispositif actuel, le livret scolaire, qui retrace les résultats obtenus par le candidat lors des trois années du lycée, n'est pris en compte par le jury que lors des délibérations, après notation de toutes les épreuves.

Le dispositif actuel aboutit à accorder le diplôme à des candidats dont les notes aux épreuves écrites n'ont fait que confirmer la faiblesse des acquis attestée par le livret scolaire, mais qui seront chanceux lors des épreuves de second groupe. Remplacer les épreuves orales de contrôle du second groupe par une décision du jury fondée sur l'examen des notes et appréciations qualitatives portées par le livret scolaire permettrait, au contraire, d'accorder le diplôme aux candidats qui ont réalisé des contreperformances lors des épreuves ponctuelles du premier groupe, mais dont le dossier scolaire peut attester la continuité du travail et le niveau des acquis sur les trois années du lycée.

L'analyse de l'incidence de cette mesure sur le taux de réussite global et sur la réussite individuelle des candidats pourrait être facilement réalisée en rapprochant les notes obtenues lors des épreuves du baccalauréat de celles obtenues en évaluation continue, enregistrées dans le livret scolaire et présentes dans l'application « Admission post-bac » (APB).

Le refus opposé à la mission par le ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche à l'accès aux données individuelles de l'application APB n'a pas permis de réaliser cette analyse.

¹⁶ La mission formule des propositions sur le renforcement de la régulation de l'évaluation en continue dans l'annexe II.

3.2. Juridiquement premier grade universitaire, le baccalauréat joue un rôle limité pour la poursuite des études supérieures

3.2.1. Pour la grande majorité des étudiants, le baccalauréat n'aura constitué qu'un visa de sortie de l'enseignement secondaire

Le résultat au baccalauréat ne constitue, pour une majorité de lycéens, qu'une condition suspensive de leur affectation définitive dans l'enseignement supérieur. Dans la réalité, l'avenir scolaire et professionnel des lycéens est fondamentalement déterminé par le livret scolaire et par les résultats du contrôle continu.

L'affectation des lycéens dans l'enseignement supérieur est, pour une part importante des filières, réalisée au moyen de l'application APB qui est un portail national de coordination des admissions dans l'enseignement supérieur géré par la direction générale pour l'enseignement supérieur et l'insertion professionnelle (DGESIP). Testé dans douze académies en 2008, ce portail a été généralisé en 2009. Il couvre un champ très important et croissant d'établissements d'enseignement supérieur :

- ♦ tous les établissements sous tutelle du ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche sont couverts par le portail APB, à l'exception de l'université Paris-Dauphine et des instituts d'études politiques ; ces derniers ont toutefois donné leur accord pour intégrer le dispositif en 2013 ;
- ♦ des établissements d'enseignement supérieur sous tutelle d'autres ministères¹⁷ ou sans tutelle ne font pas encore partie des 2500 établissements référencés. Chaque année, le nombre de formations référencées dans APB augmente cependant. Ainsi, la session 2012 accueillera une trentaine d'écoles de commerce des CCI et une quinzaine d'écoles supérieures d'arts.

Du 20 janvier au 20 mars, les lycéens peuvent formuler 36 vœux au total avec une limite de 12 vœux pour chaque grande filière de formation. Ils ne formulent en moyenne que 5,9 vœux.

Les établissements d'enseignement supérieur qui opèrent une sélection à l'entrée de leur formation, examinent les candidatures à partir des notes et des appréciations du dossier scolaire des candidats. Selon les cas, ces données sont remontées automatiquement des logiciels de gestion des lycées¹⁸ ou saisies par les lycéens et confirmées par l'envoi des pièces. De rares établissements demandent des éléments complémentaires. Lorsqu'un lycéen ne formule pas de choix pour une filière sélective (classe préparatoire aux grandes écoles, section de technicien supérieur, institut universitaire de technologie, école d'ingénieurs...) mais seulement pour une formation universitaire sans capacité d'accueil limitée, ses notes n'ont pas à être saisies dans l'application.

L'objectif du dispositif est que, dès le 15 juin, les lycéens connaissent la formation supérieure dans laquelle ils seront inscrits à la rentrée, sous réserve qu'ils obtiennent le baccalauréat.

De fait, pour la session 2011, 84 % des lycéens ont reçu, sur la base de leurs vœux, une proposition d'affectation dès la première vague d'affectation qui a lieu avant le 15 juin.

¹⁷ C'est notamment le cas pour les instituts de formation en soins infirmiers.

¹⁸ La remontée automatique concerne environ 50 % des lycées. Elle n'est pas généralisée compte tenu de la diversité des logiciels utilisés par les établissements.

Encadré 2 : La procédure Admission post bac, calendrier 2012

- Du 2 novembre au 30 novembre : actualisation des données sur les formations par les établissements d'accueil
- Du 20 janvier au 20 mars : formulation des vœux par les candidats (12 vœux au maximum pour chaque filière de formation et 36 vœux maximum au total)
- 2 avril :
 - Date limite de modification des dossiers (saisie de notes, lettres de motivation, ...), de validation et d'impression des fiches de vœu
 - Date limite d'envoi des dossiers-papier par les candidats
- Du 2 avril au 30 avril : saisie des capacités des formations par les établissements d'accueil
- 7 juin : première phase d'admission
- 21 juin : deuxième phase d'admission
- 12 juillet : troisième phase d'admission
- Du 22 juin au 15 septembre : procédure d'admission complémentaire

Dans ce processus, le baccalauréat ne constitue qu'un visa de sortie de l'enseignement secondaire, puisque l'affectation dans les formations supérieures est réalisée pour 84 % des lycéens trois semaines avant les résultats du baccalauréat, sous la simple réserve que ce diplôme soit obtenu¹⁹.

En outre, les décisions d'admission dans les filières sélectives sont fondées sur l'examen du dossier scolaire des lycéens. Ce sont donc les résultats de l'évaluation continue qui servent à l'affectation dans les formations supérieures alors même que l'idée de renforcer le rôle de l'évaluation continue dans l'attribution du diplôme est contestée au nom du principe d'équité.

L'institut d'études politiques de Paris se distinguait par la prise en compte de la mention « très bien » au baccalauréat parmi les critères d'admission, ce qui ne devrait plus être le cas lorsqu'il rejoindra APB en 2013.

Pour la session 2011, les propositions d'affectation dans les filières sélectives ont représenté 59,3 % des propositions d'affectation dans APB.

3.2.2. L'unité affichée du baccalauréat ne résiste pas à l'examen de la réussite des bacheliers dans l'enseignement supérieur

3.2.2.1. Les trois voies du baccalauréat déterminent des choix différents d'orientation

Le parcours des bacheliers poursuivant des études supérieures après l'examen sont très différenciés en fonction du type de baccalauréat. La répartition des bacheliers entre les différentes formations supérieures à l'issue du processus d'affectation APB pour la session 2011 montre que :

- ◆ 72,6 % des bacheliers généraux ont choisi d'entreprendre des études longues principalement en université (41,2 %), en classe préparatoire aux grandes écoles (14,6 %) et en première année commune aux études de santé (12,1 %) ;
- ◆ les bacheliers technologiques privilégient les études courtes ; 70,6 % d'entre eux choisissant de poursuivre leurs études en institut universitaire de technologie ou en section de technicien supérieur ;

¹⁹ Ce qui n'est pas d'ailleurs même pas le cas pour l'entrée en section de technicien supérieur qui est possible même en l'absence de baccalauréat.

Annexe I

- ◆ si les bacheliers professionnels poursuivent majoritairement leurs études en sections de techniciens supérieurs (75,4 %), près d'un bachelier professionnel sur cinq poursuivant des études supérieures le fait à l'université.

Tableau 19 : Formations acceptées dans APB pour la session 2011 par type de baccalauréat

	Baccalauréat général	Baccalauréat technologique	Baccalauréat professionnel
Université	41,2 %	21,4 %	18,8 %
Institut universitaire de technologie	14,6 %	15,2 %	3,6 %
Première année commune aux études de santé	12,1 %	1,6 %	0,3 %
Classe préparatoire aux grandes écoles	14,6 %	2,4 %	0,1 %
Section de techniciens supérieurs	9,3 %	51,1 %	69,3 %
Section de techniciens supérieures agricoles	0,9 %	4,3 %	6,1 %
Formation D'ingénieurs	3,9 %	0,3 %	0,0 %
École d'architecture	0,9 %	0,2 %	0,2 %
Secteur paramédical et social	0,5 %	1,2 %	0,2 %
Diplôme des métiers d'art	0,1 %	0,2 %	0,2 %
DCG	0,7 %	1,1 %	0,1 %
Autres	1,3 %	1,0 %	1,0 %
Total	100,0 %	100,0 %	100,0 %

Source : Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche, direction générale de l'enseignement supérieur et de la recherche.

3.2.2.2. La réussite des bacheliers généraux dans l'enseignement supérieur est corrélée au résultat obtenu à l'examen

À l'exception de la première année commune aux études de santé (PACES), pour laquelle la première année joue un rôle affirmé de sélection, les bacheliers généraux connaissent des taux de réussite en première année relativement élevés. Le suivi du panel de bacheliers 2008 constitué par le SIES²⁰ met en évidence que :

- ◆ une faible part des bacheliers généraux arrête ses études à la fin de la première année ;
- ◆ les phénomènes de réorientation entre filières à la fin de la première année concernent essentiellement les filières sélectives : PACES et classe préparatoire ;
- ◆ les résultats obtenus à la fin de la première année sont étroitement corrélés aux résultats obtenus au baccalauréat : 85 % des bacheliers généraux ayant obtenu une mention « très bien » passent en 2^e année à l'université, contre 54 % de ceux qui ont obtenu une mention « passable » et 38 % de ceux qui n'ont obtenu le diplôme qu'à l'issue des épreuves du second groupe.

La corrélation entre les résultats au baccalauréat et la réussite à la fin de la première année d'études supérieures est un indicateur de la capacité de classement de l'examen du baccalauréat. En revanche, les résultats obtenus par les bacheliers n'ayant obtenu le diplôme qu'à l'issue des épreuves du second groupe conduisent à douter de la qualité certificative de ces épreuves.

²⁰ Le SIES a mis en place un panel de 12 000 bacheliers de la session 2008 dont le suivi est assuré par interrogation régulière.

Annexe I

Tableau 20 : Devenir en 2009 des bacheliers généraux du panel 2008 selon l'orientation choisie et la mention obtenue

Orientation après le bac	Mention	Situation à la rentrée 2009			
		Passent en 2e année	Refont une 1e année	Se réorientent	Arrêtent leurs études
L1	Très bien et bien	85	4	8	3
	Assez bien	67	17	13	3
	Passable	54	24	19	3
	Second groupe	38	33	19	10
PACES	Très bien	56	37	7	-
	Bien	19	65	15	1
	Assez bien	11	61	27	1
	Passable et second groupe	6	50	40	4
CPGE	Très bien	87	2	11	-
	Bien	78	2	19	1
	Assez bien et passable	59	1	39	1
IUT	Très bien et bien	89	4	3	4
	Assez bien	87	5	8	-
	Passable	76	11	12	1
	Second groupe	65	15	16	4
STS	Très bien, bien et assez bien	92	3	3	2
	Passable	87	7	5	1
	Second groupe	77	12	10	1

Source : Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche, sous-direction des systèmes d'information et des études statistiques (SIES).

Note : Le passage en deuxième année ou le redoublement en première année peuvent avoir lieu dans une autre spécialité.

3.2.2.3. Les bacheliers technologiques réussissent dans les filières courtes de l'enseignement supérieur

Le suivi du panel de bacheliers 2008 constitué par le SIES met en évidence les bons résultats obtenus par les bacheliers technologiques dans les filières courtes de l'enseignement supérieur et les difficultés qu'ils rencontrent à l'université :

- ♦ une faible part des bacheliers technologiques (moins de 5 %) arrêtent leurs études en fin de première année de section de techniciens supérieur ou d'institut universitaire de technologie ; 88 % des bacheliers technologiques ayant obtenu une mention « assez bien » passent en deuxième année lorsqu'ils ont commencé un cursus en section de techniciens supérieur ;
- ♦ les bacheliers technologiques qui ont intégré l'université y connaissent des difficultés importantes. Les bacheliers ayant obtenu au moins une mention « assez bien » ne sont qu'un tiers à passer en deuxième année de licence, alors qu'un tiers refait une première année et qu'un tiers est réorienté.

Annexe I

Tableau 21 : Devenir en 2009 des bacheliers technologiques du panel 2008 selon l'orientation choisie et la mention obtenue

Orientation après le bac	Mention	Situation à la rentrée 2009			
		Passent en 2e année	Refont une 1e année	Se réorientent	Arrêtent leurs études
L1	Très bien, bien et assez bien	32	31	33	4
	Passable	20	29	39	12
	Second groupe	15	32	36	17
IUT	Très bien, bien et assez bien	78	11	10	1
	Passable et oral	63	15	18	4
STS	Très bien et bien	93	2	5	-
	Assez bien	88	6	3	3
	Passable	79	11	4	6
	Second groupe	71	20	4	5

Source : Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche, sous-direction des systèmes d'information et des études statistiques (SIES).

Note : Le passage en deuxième année ou le redoublement en première année peuvent avoir lieu dans une autre spécialité.

3.2.2.4. L'aspiration croissante des bacheliers professionnels à des études supérieures se solde par un échec massif en université

La finalité première du baccalauréat professionnel est l'insertion professionnelle. Il existe toutefois une aspiration croissante à la poursuite d'études dans l'enseignement supérieur qui s'explique par deux raisons principales :

- ◆ la finalité professionnelle n'est pas toujours perçue par les bacheliers et leurs familles, qui souhaitent valoriser la détention de ce premier grade universitaire par la poursuite d'études supérieures ;
- ◆ les exigences du marché du travail ne permettent pas toujours l'insertion au niveau du baccalauréat, notamment pour le secteur tertiaire, ce qui incite les diplômés à rechercher un niveau supérieur de qualification.

Cette demande ne trouve pas de réponse satisfaisante :

- ◆ 43,3 % des lycéens scolarisés en terminale professionnelle qui se sont inscrits sur l'application APB n'ont pas eu de proposition d'orientation en 2011 alors que cela n'a été le cas que de 16,1 % et 4,1 % des lycéens scolarisés respectivement dans les voies technologique et générale ;
- ◆ faute de proposition d'orientation en filière courte, 20 % des bacheliers professionnels poursuivant des études supérieures le font à l'université, alors qu'ils y sont mal préparés et que leur taux d'échec est important : 18 % des bacheliers professionnels du panel 2008 du SIES ayant débuté une première année de licence passent en deuxième année l'année suivante et 24 % d'entre eux arrêtent leurs études.

Tableau 22 : Devenir en 2009 des bacheliers professionnels du panel 2008 selon l'orientation choisie et la mention obtenue

Orientation après le bac	Mention	Situation à la rentrée 2009			
		Passent en 2e année	Refont une 1e année	Se réorientent	Arrêtent leurs études
L1	Toutes mentions	18	36	22	24
STS	Très bien et bien	87	8	1	4
	Assez bien	72	9	3	16
	Passable	70	11	4	15

Source : Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche, sous-direction des systèmes d'information et des études statistiques (SIES).

Note : Le passage en deuxième année ou le redoublement en première année peuvent avoir lieu dans une autre spécialité.

4. Mieux piloté et plus évalué, le baccalauréat pourrait jouer un rôle plus important dans la gouvernance du système éducatif

4.1. La faiblesse du pilotage et de l'évaluation du baccalauréat est en décalage avec son importance pédagogique et symbolique

4.1.1. Le pilotage du baccalauréat est plus organisationnel que pédagogique

Le baccalauréat représente une charge importante de conception et de mise en œuvre. L'organisation de chaque session constitue au sein du ministère, des rectorats et des centres d'examen à la fois un défi et une priorité ; elle mobilise un grand nombre d'acteurs, auxquels elle impose un rythme et une succession d'enjeux de court terme.

Pourtant, comme l'avait déjà fait ressortir un rapport d'audit et de modernisation réalisé en 2005²¹, le pilotage de ce chantier annuel est faiblement formalisé, handicapé par un cloisonnement excessif entre une fonction d'organisation des sessions, sous l'égide de la direction générale de l'enseignement scolaire (DGESCO), et des questions pédagogiques, de la responsabilité de l'inspection générale de l'éducation nationale (IGEN).

La DGESCO, dont l'énoncé des missions²² ne fait aucune mention d'un rôle particulier en matière d'examens, élabore les textes réglementaires qui définissent le contenu de chacun des baccalauréats et les différentes modalités d'épreuves, en concertation avec l'IGEN qui, structurée par filières disciplinaires, est responsable devant le ministre de la qualité des sujets du baccalauréat.

La création d'une mission nationale d'organisation des examens au sein de la DGESCO a permis la désignation d'un chef de file opérationnel mais son rôle se limite aux questions organisationnelles. En revanche, le comité de pilotage des examens, destiné à favoriser le dialogue entre les prescripteurs de l'examen qui arrêtent les modalités et le contenu et les gestionnaires qui en assument les tâches d'organisation, a été créé en 2006 mais ne s'est plus réuni depuis 2008.

²¹ Rapport d'audit sur l'organisation des examens de l'éducation nationale.-IGF-IGAENR-IGEN-Décembre 2005.

²² Décret n° 2006-572 du 17 mai 2006, modifié par le décret n°2009-293 du 16 mars 2009.

4.1.2. Le baccalauréat ne fait pas l'objet d'une évaluation interne ou externe suffisante

4.1.2.1. La qualité certificative du baccalauréat ne fait pas l'objet d'une réelle évaluation interne

4.1.2.1.1. Le ministère de l'éducation nationale n'évalue pas la qualité certificative du baccalauréat

Le baccalauréat produit chaque année, à raison du nombre des disciplines évaluées, une quantité importante de données susceptibles de permettre des analyses du profil des candidats et de leurs choix, de la difficulté et du caractère discriminant des épreuves, de la diversité et des évolutions du public des lycées, d'éventuelles disparités entre les académies.

L'analyse de ces données pourrait permettre :

- ◆ aux équipes de direction et aux équipes enseignantes de chaque lycée de prendre des initiatives pour améliorer leur offre de formation et pour répondre aux points faibles de leurs élèves ;
- ◆ aux rectorats d'optimiser l'allocation de moyens aux établissements, voire la gestion des ressources humaines ;
- ◆ à la DGESCO et à l'IGEN :
 - de produire des recommandations à l'attention des candidats au baccalauréat et des équipes enseignantes ;
 - de réfléchir à l'adaptation des épreuves aux objectifs attendus de vérification des acquis, notamment pour évaluer les innovations.

Or si la DEPP utilise ces données pour publier annuellement les résultats et nourrir les analyses de panel qu'elle conduit, elle ne réalise aucune évaluation de la qualité certificative globale du baccalauréat ou de celle des épreuves prises individuellement : le baccalauréat ne constitue pas un objet d'évaluation.

4.1.2.1.2. Le ministère de l'enseignement supérieur se désintéresse du baccalauréat

L'enseignement supérieur, pour être pleinement partie prenante au pilotage d'un examen qui en constitue le premier grade, trouverait avantage à l'analyse des corrélations entre les résultats des lycéens aux différentes épreuves du baccalauréat et le succès qu'ils rencontrent ultérieurement dans leurs études supérieures.

Cette analyse n'est pas conduite au niveau national. La séparation, intervenue en 2009, entre les deux services statistiques ministériels de l'éducation nationale (DEPP) et de l'enseignement supérieur et de la recherche (SIES) est très préjudiciable, malgré les modalités de collaboration prévues²³, et aboutit à ce que le baccalauréat qui devrait constituer un sujet d'intérêt partagé n'est réellement évalué ni par l'une ni par l'autre de ces entités.

²³ Le décret n° 2006-572 du 17 mai 2006, fixant l'organisation de l'administration centrale des ministères de l'éducation nationale et de l'enseignement supérieur et de la recherche prévoit que « pour les questions statistiques intéressant à la fois l'enseignement scolaire, l'enseignement supérieur et la recherche, la DEPP apporte son concours à la direction générale pour l'enseignement supérieur et l'insertion professionnelle et à la direction générale pour la recherche et l'innovation et réciproquement ».

Annexe I

Localement, les universités peuvent en revanche réaliser des études riches d'enseignements mais dont la réalisation nationale améliorerait la validité.

Encadré 3 : Exemple d'une étude conduite par une université sur le lien entre résultats au baccalauréat et parcours universitaire

L'université Jean Monnet de Saint-Etienne a pu élaborer une modélisation de la réussite en première année de licence de ses étudiants qui ont obtenu le baccalauréat en 2009. Une régression logistique a permis de confirmer que le type de baccalauréat, la mention obtenue, l'âge au moment du diplôme et le domaine d'inscription en licence ont un effet propre sur le fait de réussir ou non en première année de licence, à l'inverse du genre, de la situation sociale de l'étudiant et du département d'obtention du baccalauréat.

Cette étude établit que le parcours scolaire avant l'entrée à l'université détermine en grande partie les chances de réussite à l'issue de la première année de licence. Par rapport aux bacheliers issus de la série S, et toutes choses égales par ailleurs, les bacheliers ES ont une probabilité de 13 % inférieure et les bacheliers L une probabilité de 18 % inférieure de réussir leur première année de licence ; pour un bachelier technologique ou professionnel, la probabilité de réussite est de 43 % inférieure au bachelier S. Une mention au bac augmente de 29 % la probabilité de réussite, tandis qu'un retard d'un an au bac diminue de 23 % les chances de réussite.

D'autres investigations pourraient être réalisées pour évaluer la corrélation entre la réussite dans une discipline ou un groupe disciplinaire et la réussite dans l'enseignement supérieur.

4.1.2.2. La recherche universitaire s'est détournée de l'étude du baccalauréat

La recherche en sciences de l'éducation s'est détournée depuis le milieu des années 1990 de l'étude du baccalauréat, qui, à l'exception de quelques études très ponctuelles, n'a pas donné lieu à des travaux récents.

Les chercheurs rencontrés par la mission expliquent l'absence d'initiative sur cette question par le caractère stérilisant des enjeux sociaux s'attachant au baccalauréat, qui conduit la recherche universitaire à considérer qu'il est inutile de conduire des travaux qui ne sont pas susceptibles de se concrétiser par des décisions d'évolution des épreuves de l'examen.

En outre, les services du ministère ne stimulent pas la réalisation de travaux de recherche indépendants, que ce soit par une politique claire de mise à disposition de données ou par la commande d'études.

4.2. Le pilotage pédagogique et l'évaluation du baccalauréat doivent être renforcés pour réduire l'écart entre sa dimension symbolique et son rôle réel

4.2.1. Le pilotage pédagogique du baccalauréat devrait être renforcé

4.2.1.1. Lever les obstacles à une communication nominative des notes des élèves au baccalauréat aux équipes de direction et aux équipes enseignantes des lycées

Les interlocuteurs de la mission en lycée, membres de l'équipe de direction ou enseignants, ont unanimement déploré de ne pas avoir officiellement connaissance des notes qu'obtiennent leurs élèves au baccalauréat, au motif que ces notes, propriété des élèves, ne seraient pas communicables.

Annexe I

Des listes anonymes de notes ou des moyennes de notes obtenues sont adressées par les services académiques aux chefs d'établissement. Mais l'anonymat empêche de détecter, par exemple, qu'une classe a eu une année des résultats par trop médiocres et de prendre l'année suivante des mesures propres à éviter la réédition d'une contre-performance. Les lycées dans lesquels la réussite au baccalauréat n'est pas acquise sont les plus lésés : pour offrir les meilleures chances de succès à leurs élèves et remédier efficacement à leurs lacunes, ils ont besoin de bien comprendre celles-ci.

Les enseignants rencontrés déploient beaucoup d'efforts pour récupérer des notes qui leurs paraissent indispensables à une auto-évaluation de leur travail²⁴.

Leur communication sous une forme plus exploitable au niveau de chaque classe serait également utile aux équipes de direction dans le pilotage pédagogique de l'établissement, notamment pour assurer la convergence des pratiques de notation.

La mission a interrogé, sans succès, la direction des affaires juridiques sur le fondement des obstacles invoqués à l'encontre d'une communication des notes du baccalauréat aux équipes de direction des lycées et aux enseignants concernés.

Cette situation paraît d'autant moins compréhensible qu'en Île-de-France le service interacadémique des examens et concours (SIEC) diffuse, de manière tardive, les notes individuelles non anonymisées des candidats aux chefs d'établissement et que les notes des épreuves anticipées de français, parce qu'elles ne seraient pas définitives, sont également connues, au niveau national, de chaque chef d'établissement.

La mission considère donc essentiel que cette question soit résolue afin qu'une réponse adaptée soit apportée à cet enjeu de communicabilité des notes à l'égard des proviseurs et des équipes enseignantes.

4.2.1.2. Utiliser les résultats des lycées au baccalauréat comme un outil de pilotage dans l'allocation des moyens et la gestion des ressources humaines

Les lycées, selon leur implantation et leur offre pédagogique, présentent des profils variés et ne sont pas confrontés aux mêmes défis. Il est étonnant que la réussite des élèves aux épreuves du baccalauréat ne soit pas davantage utilisée par les services académiques pour objectiver ces différences de situation et d'enjeux et pour allouer de façon optimale les moyens entre les établissements. La gestion des ressources humaines devrait également tenir compte de la contribution des enseignants à la réussite aux examens.

Là encore, il paraît important de clarifier les précautions à prendre pour préserver la confidentialité des données personnelles des lycéens, sans faire obstacle à l'optimisation de la gestion du système éducatif.

²⁴ Des solutions palliatives de recueil des notes sont mises en œuvre dans les établissements : présence physique des professeurs le jour des résultats, communication par courriel avec les élèves, copie des feuilles de résultats avant leur remise aux élèves.

4.2.2. L'évaluation doit être renforcée pour garantir la valeur du diplôme et objectiver la réflexion sur ses modalités

4.2.2.1. Analyser les écarts entre les résultats de l'évaluation continue des élèves et les résultats au baccalauréat

L'éventualité d'un recours à l'évaluation continue pour certaines disciplines au baccalauréat suscite une forte hostilité des enseignants rencontrés par la mission, qui pointent les pratiques hétérogènes des établissements et craignent qu'elles s'accroissent avec une compétition entre établissements. Le diplôme national du brevet est très souvent cité en exemple du dévoiement des pratiques et de la perte de signification qu'induirait une part d'évaluation continue à l'examen du baccalauréat.

La mission a cherché à objectiver ces inquiétudes, au moins en ce qui concerne la situation existante. Les notes d'évaluation continue sont disponibles, pour un large échantillon de lycéens, dans la base de données de l'application APB. Le rapprochement de ces données avec la base de données Océan, qui contient les notes des candidats au baccalauréat, sous réserve des formalités préalables à effectuer auprès de la CNIL, permettrait de comparer les notes obtenues à l'examen avec celles obtenues en cours d'année.

Cette étude, qui n'a pu être menée pour les raisons de non communication de données évoquées *supra*, serait utile pour objectiver le débat sur la qualité de l'évaluation continue et le rôle qu'elle pourrait jouer dans le diplôme du baccalauréat.

4.2.2.2. Analyser les résultats au baccalauréat à la lumière des résultats ultérieurement obtenus par les bacheliers dans l'enseignement supérieur

La dimension de premier grade universitaire du baccalauréat n'a de réalité que si les enseignements délivrés au lycée sont utiles à la poursuite d'études et si les épreuves qui les sanctionnent ont un caractère prédictif du succès dans l'enseignement supérieur.

Il conviendrait donc de définir un indicateur de succès, tel que la validation des deux semestres d'une première année universitaire ou l'obtention d'une licence dans un certain délai, pour analyser le caractère prédictif des épreuves du baccalauréat.

Conduire de telles études suppose un rapprochement informatique²⁵, au moyen de l'identifiant national élève (INE) attaché à chaque bachelier, entre la base de données OCEAN, où se déversent les notes obtenues au baccalauréat, et la base de données Système d'information sur le suivi de l'étudiant (SISE), qui décrit le parcours des étudiants après le baccalauréat.

4.2.2.3. Produire chaque année un rapport d'analyse qualitative et quantitative de la session du baccalauréat

A l'image de ce qui existe pour les concours de recrutement de l'éducation nationale, un rapport public annuel devrait être élaboré par la DGESCO, au terme de chaque session du baccalauréat. Il serait nourri par des remontées d'informations qualitatives en provenance des jurys, portant sur les choix des candidats quand plusieurs épreuves leur sont offertes ou les difficultés rencontrées qui rendraient utiles une rétroaction sur les programmes, les enseignements ou la définition de l'épreuve.

²⁵ Ce rapprochement est techniquement facilement réalisable mais suppose de traiter au préalable la question juridique de la protection des données individuelles.

Annexe I

Ce rapport comprendrait également des informations quantitatives telles que la distribution des notes et le caractère discriminant de chaque épreuve, la corrélation des notes entre épreuves et la contribution de chacune à l'obtention du diplôme, les écarts constatés entre les académies.

L'objectif serait de disposer d'éléments précis permettant une analyse objectivée de la capacité de chacune des épreuves à atteindre les objectifs certificatifs qui lui sont fixés alors qu'actuellement les groupes disciplinaires de l'IGEN ne disposent même pas de la répartition précise des choix des candidats lorsque l'épreuve propose un choix entre plusieurs exercices.

L'introduction de nouvelles épreuves ou les modifications réglementaires pourraient ainsi être systématiquement évaluée afin de garantir le maintien de la qualité certificative globale de l'examen. À la connaissance de la mission, cela n'a pas été le cas, par exemple, pour l'introduction de l'écriture d'invention en français, l'introduction de nouvelles épreuves facultatives et l'augmentation de leur coefficient ou la mise en place de l'évaluation des capacités expérimentales.

ANNEXE II

**Méthodes d'évaluation des acquis utilisées
lors des épreuves du baccalauréat :
analyse et propositions**

SOMMAIRE

1. LES MODALITES D’EVALUATION DES ACQUIS SONT PLUS OU MOINS ADAPTEES A CE QU’ON CERCHE A EVALUER.....	1
1.1. L’évaluation peut intervenir en cours de formation ou de manière terminale.....	1
1.2. L’évaluation peut être réalisée par les enseignants qui dispensent l’enseignement ou par des examinateurs externes.....	2
1.3. L’évaluation peut être disciplinaire ou pluridisciplinaire.....	2
1.4. Les types d’épreuves sont variés et répondent à des objectifs distincts	3
1.4.1. L’épreuve écrite	3
1.4.2. Le questionnaire à choix multiples (QCM).....	3
1.4.3. L’épreuve de questions à réponses courtes (QRC) ou de questions à réponses ouvertes et courtes (QROC)	4
1.4.4. L’épreuve orale	4
1.4.5. La soutenance d’un travail réalisé au préalable.....	5
1.4.6. Synthèse des caractéristiques des différents supports d’évaluation.....	6
2. AU SEIN DE CHAQUE VOIE, LE BACCALAUREAT REPOSE SUR DES MODALITES D’EVALUATION PEU DIVERSIFIEES.....	6
2.1. Les architectures des trois voies du baccalauréat.....	6
2.1.1. Les trois séries du baccalauréat général reposent principalement sur des épreuves écrites terminales	6
2.1.2. Le baccalauréat technologique s’appuie principalement sur des épreuves écrites terminales complétées par des épreuves pratiques qui, selon les séries, peuvent jouer un rôle important.....	12
2.1.3. La rénovation de la voie professionnelle s’est concrétisée par un accroissement du rôle joué par le contrôle en cours de formation	17
2.2. Conçues dans une logique disciplinaire, la plupart des épreuves d’enseignement général s’appuient sur des exercices peu variés et ne permettent pas d’évaluer un spectre large de compétences	18
3. DEPASSER LE MYTHE DE L’EPREUVE ECRITE TERMINALE PERMETTRAIT DE DIVERSIFIER LES MODALITES D’EVALUATION ET D’ACCROITRE LA COHERENCE D’ENSEMBLE DU BACCALAUREAT	19
3.1. Le mythe de l’épreuve écrite terminale anonyme, seul gage d’équité républicaine, doit être dépassé par la conception partagée que toute méthode d’évaluation comporte des biais	19
3.1.1. Le mythe de l’épreuve écrite terminale anonyme, seul gage d’équité, est un frein à l’évolution des épreuves du baccalauréat	19
3.1.2. Mieux partager la conviction que tout mode d’évaluation comporte des biais permettrait une approche plus sereine des épreuves du baccalauréat	22
3.2. Une définition globale et plus précise de ce qui doit être évalué favoriserait une meilleure cohérence d’ensemble du diplôme et augmenterait sa valeur certificative.	23
3.2.1. Les acquis à évaluer devraient être mieux définis.....	23
3.2.2. Avec des compétences à évaluer mieux définies, la définition des épreuves du baccalauréat pourrait développer une vision globale et cohérente du diplôme qui améliorerait sa qualité certificative	25

4. UNE SIMPLIFICATION DES EPREUVES DU BACCALAUREAT EST NECESSAIRE CAR LES LEVIERS D'OPTIMISATION DE L'ORGANISATION NE PERMETTRONT PAS DE REpondre AUX DEFIS GENERES PAR LA LOURDEUR CROISSANTE DE L'EXAMEN.....	26
4.1. La réponse aux risques et coûts générés par la lourdeur croissante de l'examen ne relèvera pas de la seule optimisation de gestion	26
4.1.1. <i>La complexité du baccalauréat est génératrice de coûts, d'une perte importante de temps d'enseignement et de risques</i>	<i>26</i>
4.1.2. <i>Des pistes d'optimisation de gestion ont déjà été identifiées mais elles constituent des réponses insuffisantes.....</i>	<i>31</i>
5. LES EPREUVES DU BACCALAUREAT POURRAIENT ETRE REFORMEES EN PROFONDEUR POUR SIMPLIFIER SON ORGANISATION SANS NUIRE A SA QUALITE CERTIFICATIVE	34
5.1. Le nombre d'épreuves écrites terminales pourrait être réduit sans atteinte à la qualité certificative et tout en conservant la dimension symbolique	34
5.1.1. <i>Il est important de conserver des épreuves écrites terminales</i>	<i>34</i>
5.1.2. <i>La diminution du nombre des épreuves écrites terminales simplifierait de manière importante l'organisation du baccalauréat sans remise en cause de sa qualité certificative.....</i>	<i>34</i>
5.2. A condition de prévoir des mécanismes de régulation, la part de l'évaluation continue pourrait être renforcée.....	37
5.2.1. <i>L'hostilité au renforcement du rôle de l'évaluation continue implique que sa mise en œuvre s'accompagne de réels mécanismes de régulation</i>	<i>37</i>
5.2.2. <i>Les enseignements non évalués par une épreuve terminale pourraient être évalués en continu.....</i>	<i>38</i>
5.2.3. <i>Les épreuves du second groupe pourraient être supprimées au profit d'un examen du livret scolaire.....</i>	<i>39</i>
5.3. Le nombre de langues vivantes pouvant être présentées à l'examen pourrait être réduit.....	40
5.3.1. <i>Le nombre de langues pouvant être présentées à l'examen, dont certaines ne sont pas enseignées est un facteur de coût et de complexité.....</i>	<i>40</i>
5.3.2. <i>Leur nombre pourrait être fortement réduit.....</i>	<i>41</i>
5.4. L'évaluation pourrait être limitée à une modalité par discipline.....	42
5.4.1. <i>Plusieurs enseignements sont évalués selon deux modalités complémentaires</i>	<i>42</i>
5.4.2. <i>Compte tenu du surcoût engendré, il conviendrait de limiter ces situations à un gain objectif de qualité certificative.....</i>	<i>43</i>

1. Les modalités d'évaluation des acquis sont plus ou moins adaptées à ce qu'on cherche à évaluer

1.1. L'évaluation peut intervenir en cours de formation ou de manière terminale

L'évaluation des acquis des élèves répond à plusieurs objectifs.

Encadré 1 : Les différents objectifs de l'évaluation

L'évaluation peut poursuivre plusieurs objectifs.

- L'« évaluation diagnostic » cherche à identifier les acquis des élèves dans une logique d'« état des lieux ». L'objectif est alors d'identifier les points forts et les points faibles sur lesquels devront être construits de nouveaux apprentissages ;
- L'« évaluation pronostic » a pour objectif de mesurer la probabilité de réussite d'un élève dans une formation. Elle peut par exemple être mise en œuvre, au début d'un enseignement, pour constituer des groupes de niveaux ;
- L'« évaluation formative » permet, au cours de l'apprentissage, de situer la progression d'un élève par rapport à un objectif donné. Elle lui permet de prendre conscience de ses progrès et de l'informer sur les compétences qu'il doit encore acquérir. Elle vise à l'aider à se rapprocher des objectifs de sa formation ;
- L'« évaluation certificative » (ou « sommative ») est un bilan des compétences et des connaissances acquises par les élèves. Elle intervient à la fin d'un module d'apprentissage. Elle peut fonder une décision ou une orientation.

Le baccalauréat s'inscrit dans une logique d'évaluation certificative, souvent associée, en France, à la notion d'« évaluation terminale ». L'évaluation certificative intervient à la fin d'une séquence d'apprentissage ; dès lors, elle pourrait être positionnée tout au long de la scolarité au lycée et non pas seulement à la fin de la classe terminale.

L'évaluation certificative peut en effet être terminale ou assurée de manière continue :

- ◆ l'évaluation certificative terminale repose sur des situations d'évaluation mises en œuvre uniquement à la fin de l'année ou d'un cycle de plusieurs années. C'est le résultat obtenu à l'examen terminal qui détermine l'attribution du diplôme et les travaux réalisés tout au long du cycle de formation n'entrent pas en ligne de compte pour l'attribution de ce diplôme. L'évaluation certificative terminale est particulièrement adaptée à la réalisation d'une cartographie actualisée des compétences acquises par les candidats au moment où ils se présentent à l'examen. Elle peut en revanche favoriser la mobilisation tardive des candidats, portés à bachoter ou à procrastiner (phénomènes pouvant être associés au stress). Elle présente également l'inconvénient de ne porter en général que sur un échantillonnage restreint des objets d'évaluation ;
- ◆ l'évaluation certificative continue repose sur des modalités d'évaluation mises en œuvre en cours de formation et à la fin des séquences d'apprentissage. Elle favorise une mobilisation constante des élèves, permet de varier les modalités d'évaluation et constitue pour eux une source d'information régulière sur le niveau de leurs compétences par rapport aux objectifs requis. Cette procédure peut limiter le stress et l'effet de surprise d'une épreuve terminale. Par son caractère cumulatif, elle présente en revanche une cartographie des compétences moins actualisée que l'évaluation terminale.

Encadré 2 : Contrôle continu et contrôle en cours de formation

La littérature scientifique nationale ou internationale utilise le terme d'évaluation continue pour désigner l'évaluation certificative continue.

Deux notions différentes sont toutefois utilisées dans les textes réglementaires français sans qu'une définition précise de leurs contenus ait été apportée : le contrôle continu et le contrôle en cours de formation. Cette distinction entretient un flou préjudiciable. Un rapport de l'inspection générale de l'éducation nationale (IGEN) réalisé en mars 2011¹ met très significativement en évidence le fait qu'au sein même de l'IGEN, les différents groupes disciplinaires et permanents, interrogés par questionnaire, n'ont pas une vision commune de ce que recouvrent ces deux notions. Il n'est pas étonnant, dans ces conditions, que l'ensemble des acteurs du système éducatif ne puisse pas avoir une vision claire de cette distinction.

Globalement, et bien que cette distinction ne s'appuie sur aucune référence juridique :

- le contrôle continu est généralement associé aux évaluations réalisées tout au long de l'année par les enseignants dans leurs classes et dans des situations plus ou moins formelles. Le livret scolaire en est le recueil ;
- le contrôle en cours de formation est associé à des épreuves ponctuelles plus clairement identifiées et définies dans un cadre plus global que celui de la classe. Elles peuvent être évaluées de manière interne par les enseignants du candidat ou de manière externe par des enseignants rattachés à des établissements différents du sien ou, dans certains cas, des professionnels issus du monde de l'entreprise.

1.2. L'évaluation peut être réalisée par les enseignants qui dispensent l'enseignement ou par des examinateurs externes

L'évaluation peut être réalisée par les enseignants qui dispensent l'enseignement comme c'est le cas en général dans l'évaluation continue.

Elle peut être réalisée par des examinateurs externes :

- ◆ professeurs d'un autre établissement ;
- ◆ représentant d'une branche professionnelle dans le cadre d'un diplôme professionnel.

L'évaluation externe permet de s'affranchir des biais liés à la relation interpersonnelle existant entre le candidat et l'évaluateur.

1.3. L'évaluation peut être disciplinaire ou pluridisciplinaire

L'évaluation des acquis en termes de connaissances et de compétences peut être organisée :

- ◆ sur un mode purement disciplinaire lorsque chaque enseignement disciplinaire fait l'objet d'une évaluation spécifique ;
- ◆ sur un mode pluridisciplinaire lorsque l'épreuve nécessite du candidat qu'il mobilise des compétences et des connaissances acquises dans plusieurs disciplines enseignées. Cette forme d'évaluation est plus exigeante pour le concepteur des épreuves comme pour le candidat, qui doit montrer sa capacité à mobiliser un spectre de compétences et de connaissances beaucoup plus large. La simple juxtaposition d'exercices relatifs à plusieurs disciplines ne peut pas être considérée comme une véritable épreuve pluridisciplinaire parce qu'elle ne nécessite pas une mobilisation transversale des connaissances.

¹ Les pratiques d'évaluation des élèves, étude des conditions d'une utilisation étendue du contrôle en cours de formation. Rapport IGEN 2011-024, mars 2011.

1.4. Les types d'épreuves sont variés et répondent à des objectifs distincts

1.4.1. L'épreuve écrite

L'épreuve écrite est ponctuelle et n'apprécie donc la valeur du candidat qu'à un moment isolé de son parcours scolaire.

Le travail demandé ne porte que sur la partie de l'enseignement qu'il est possible d'évaluer de cette manière et sur laquelle des consignes de correction peuvent être données.

L'épreuve écrite permet de tester avec pertinence les connaissances acquises, mais aussi de manière large les capacités de compréhension, de réflexion et de rédaction. Elle est particulièrement pertinente pour évaluer l'aptitude du candidat à ordonner, en temps limité, ses idées, à faire un plan, à développer des arguments, à résoudre des problèmes complexes et à faire preuve de sa maîtrise de la langue.

Elle permet de soumettre le candidat à un ou plusieurs sujets communs, qui se révèlent ainsi présenter un caractère équitable également accru par l'anonymat possible de l'épreuve. Il subsiste toutefois un biais d'évaluation lié à la correction, qui peut être réduit, mais non pas éliminé, par des consignes précises de correction et d'harmonisation.

Le coût financier de l'épreuve écrite comporte une part fixe liée à la conception du sujet et une part proportionnelle au nombre de candidats. La phase de correction est par ailleurs exigeante en termes de temps.

Tableau 1 : Caractéristiques de l'épreuve écrite

Capacité de couverture du programme	Capacité à évaluer l'acquisition de connaissances	Capacité à évaluer les compétences réflexives	Capacité à évaluer les compétences d'expression écrite	Capacité à évaluer les compétences d'expression orale	Équité	Coût
Moyenne	Moyenne	Élevée	Élevée	Non évaluée	Moyenne	Élevé

Source : Mission.

1.4.2. Le questionnaire à choix multiples (QCM)

Le questionnaire à choix multiples permet d'évaluer un spectre large de l'enseignement d'une discipline ou de plusieurs disciplines.

Il est parfaitement adapté à l'évaluation de l'acquisition de connaissances.

S'il est conçu de manière exigeante, il permet d'évaluer les compétences réflexives, mais pas de juger des compétences d'expression orale et écrite. L'offre d'un choix de réponses empêche de juger de la capacité de réflexion spontanée.

À condition de prévoir des pénalités en cas de réponse erronée, le risque de réponse au hasard est éliminé et le QCM présente alors un caractère très équitable puisqu'il est exempt de tout biais de correction.

Difficile à concevoir, le QCM est en revanche très aisé et peu coûteux à corriger et son traitement peut être automatisé.

Annexe II

Tableau 2 : Caractéristiques du questionnaire à choix multiples

Capacité de couverture du programme	Capacité à évaluer l'acquisition de connaissances	Capacité à évaluer les compétences réflexives	Capacité à évaluer les compétences d'expression écrite	Capacité à évaluer les compétences d'expression orale	Équité	Coût
Large	Élevée	Élevée	Nulle	Non évaluée	Élevée	Faible

Source : Mission.

1.4.3. L'épreuve de questions à réponses courtes (QRC) ou de questions à réponses ouvertes et courtes (QROC)

Exigeant des réponses concises en un temps limité, l'épreuve de QRC-QROC requiert du candidat un entraînement spécifique :

- ♦ une maîtrise parfaite de ses connaissances et une capacité à les mobiliser très rapidement ;
- ♦ une méthodologie spécifique d'analyse des questions et de fortes qualités rédactionnelles.

Comme le QCM, elle permet d'évaluer un échantillon très large du programme d'enseignement dans une ou plusieurs disciplines, mais n'est d'aucune utilité pour évaluer les capacités d'expression orale.

Très exigeante du point de vue de la conception pour éviter toute ambiguïté, l'épreuve de QRC-QROC n'est pas exempte de biais de correction et ne peut pas être corrigée de manière automatisée.

Tableau 3 : Caractéristiques des épreuves de QRC-QROC

Capacité de couverture du programme	Capacité à évaluer l'acquisition de connaissances	Capacité à évaluer les compétences réflexives	Capacité à évaluer les compétences d'expression écrite	Capacité à évaluer les compétences d'expression orale	Équité	Coût
Large	Élevée	Élevée	Moyenne	Nulle	Moyenne	Moyen

Source : Mission.

1.4.4. L'épreuve orale

L'épreuve orale permet d'évaluer un échantillon large² du programme d'enseignement dans une ou plusieurs disciplines³.

L'épreuve orale permet de tester avec pertinence les connaissances acquises, mais aussi, de manière plus large, les compétences de compréhension, de réflexion et d'écoute et d'expression orale. Elle est particulièrement adaptée à l'évaluation de l'aptitude au dialogue, des qualités de communication et de conviction et de la capacité de réagir avec pertinence aux questions posées. Elle permet d'évaluer les compétences et les connaissances en éliminant le biais d'une maîtrise insuffisante de la langue écrite chez certains candidats, tout en valorisant les compétences d'expression orale qu'ils auront appris à maîtriser.

² Notamment lorsqu'elle ne limite pas à une interrogation sur un seul thème. À titre d'illustration, la note de service n°2004-021 du 2 février 2004 qui définit l'épreuve orale d'histoire-géographie pour les séries générales du baccalauréat précise « Le questionnement qui suit l'exposé peut déborder le cadre strict des sujets proposés et porter sur la compréhension d'ensemble des questions étudiées ».

³ Un oral pluridisciplinaire peut-être organisé avec un jury composé d'examineurs de plusieurs disciplines.

Annexe II

L'équité entre les candidats est difficile à garantir lors d'une épreuve orale :

- ◆ elle se déroule le plus souvent entre un seul examinateur et le candidat, de façon non publique ;
- ◆ elle repose sur un nombre important de sujets soumis aux candidats dont il n'est pas possible de garantir l'égalité ou l'équivalence des niveaux de difficulté ;
- ◆ l'harmonisation de la notation est difficile à assurer.

L'épreuve orale est coûteuse à organiser et perturbe particulièrement les activités d'enseignement lorsqu'elle est organisée de manière terminale, puisqu'elle mobilise un nombre important d'examineurs.

Tableau 4 : Caractéristiques de l'épreuve orale

Capacité de couverture du programme	Capacité à évaluer l'acquisition de connaissances	Capacité à évaluer les compétences réflexives	Capacité à évaluer les compétences d'expression écrite	Capacité à évaluer les compétences d'expression orale	Équité	Coût
Large	Élevée	Élevée	Non évaluée	Élevée	Faible	Élevé

Source : Mission.

1.4.5. La soutenance d'un travail réalisé au préalable

La soutenance d'un travail réalisé au préalable est adaptée à l'évaluation de compétences autant qu'à celle de connaissances. Elle est particulièrement pertinente pour évaluer les capacités du candidat à conduire une action réflexive à partir d'informations qu'il aura dû recueillir, hiérarchiser et exploiter. Elle permet également, lors de la phase de soutenance, de juger l'aptitude au dialogue, les qualités de communication et de conviction et la capacité de réagir avec pertinence aux questions posées.

S'agissant souvent d'un projet réalisé en commun, elle peut donner lieu à une évaluation individuelle ou collective et constitue donc un instrument de mesure de la capacité à travailler en groupe.

L'objectif d'équité est difficile à atteindre car :

- ◆ les thèmes traités par les candidats peuvent être très hétérogènes ;
- ◆ le travail préalable pouvant s'étendre sur plusieurs semaines, le milieu familial et social influera fortement sur la qualité du travail réalisé par le candidat qui bénéficiera d'un soutien plus ou moins précieux ;
- ◆ les moyens de communication et l'accès à l'information peuvent favoriser des pratiques de tricherie et de plagiat.

Organisée de manière terminale, cette épreuve est coûteuse du point de vue de la mobilisation des examinateurs.

Tableau 5 : Caractéristiques de l'épreuve de soutenance d'un travail réalisé au préalable

Capacité de couverture du programme	Capacité à évaluer l'acquisition de connaissances	Capacité à évaluer les compétences réflexives	Capacité à évaluer les compétences d'expression écrite	Capacité à évaluer les compétences d'expression orale	Équité	Coût
Moyenne	Moyenne	Élevée	Moyenne	Élevée	Faible	Élevé

Source : Mission.

1.4.6. Synthèse des caractéristiques des différents supports d'évaluation

Tableau 6 : Synthèse des différents supports d'évaluation

Support d'évaluation	Capacité de couverture du programme	Capacité à évaluer l'acquisition de connaissances	Capacité à évaluer les compétences réflexives	Capacité à évaluer les compétences d'expression écrite	Capacité à évaluer les compétences d'expression orale	Équité	Coût
Épreuve écrite	Moyenne	Moyenne	Élevée	Élevée	Non évaluée	Moyenne	Élevé
QCM	Large	Élevée	Élevée	Nulle	Non évaluée	Élevée	Faible
QRC-QROC	Large	Élevée	Élevée	Moyenne	Non évaluée	Moyenne	Moyen
Épreuve orale	Large	Élevée	Élevée	Non évaluée	Élevée	Faible	Élevé
Soutenance d'un travail réalisé au préalable	Moyenne	Moyenne	Élevée	Moyenne	Élevée	Faible	Élevé

Source : Mission.

2. Au sein de chaque voie, le baccalauréat repose sur des modalités d'évaluation peu diversifiées

2.1. Les architectures des trois voies du baccalauréat

2.1.1. Les trois séries du baccalauréat général reposent principalement sur des épreuves écrites terminales⁴

2.1.1.1. Baccalauréat série L

Les épreuves obligatoires du baccalauréat série L reposent principalement sur des épreuves écrites terminales.

Hors enseignement de spécialité, toutes les épreuves obligatoires sont organisées sous forme d'épreuves écrites terminales, à l'exception d'une épreuve de français (oral), de l'épreuve de travaux personnels encadrés et de l'évaluation d'éducation physique et sportive (contrôle en cours de formation).

Tableau 7 : Architecture des épreuves obligatoires du baccalauréat série L (hors enseignement de spécialité)

Épreuves	Coefficient	Nature de l'épreuve	Durée en heures
Français et littérature	3	Écrite	4,0
Français et littérature	2	Orale	0,3
Enseignement scientifique	2	Écrite	1,5
Mathématiques-informatique	2	Écrite	1,5
Travaux personnels encadrés	2	Soutenance d'un travail réalisé au préalable	0,5

⁴ Les épreuves anticipées en fin de première sont considérées dans l'ensemble des développements qui suivent comme des épreuves terminales. En effet, même si elles interviennent en fin de classe de première, elles sanctionnent la fin d'un enseignement.

Annexe II

Épreuves	Coefficient	Nature de l'épreuve	Durée en heures
Littérature	4	Écrite	2,0
Histoire et géographie	4	Écrite	4,0
Langue vivante 1	4	Écrite	3,0
Philosophie	7	Écrite	4,0
Langue vivante 2 ou latin	4	Écrite	3,0
Éducation physique et sportive	2	Contrôle en cours de formation	so
Total	36		23,8

Source : Ministère de l'éducation nationale.

Les coefficients affectés aux épreuves écrites représentent 83,2 % du total des coefficients.

Tableau 8 : Poids des différentes modalités d'évaluation pour les épreuves obligatoires du baccalauréat série L (en % du total des coefficients)

Épreuve écrite	Épreuve orale	Soutenance d'un travail réalisé au préalable	Contrôle en cours de formation
83,2	5,6	5,6	5,6

Source : Calcul de la mission.

L'enseignement de spécialité (une épreuve au choix du candidat) est évalué soit sous forme écrite, soit sous forme orale soit sous une forme mixte. Seules les langues vivantes (étrangères ou régionales) sont évaluées uniquement sous forme d'épreuve orale et seul l'enseignement d'éducation physique et sportive est évalué sous forme de contrôle en cours de formation.

Tableau 9 : Épreuve de spécialité du baccalauréat série L

Épreuves	Coefficient	Nature de l'épreuve	Durée en heures
Mathématiques	3	Écrite	3,0
Latin	4	Écrite	3,0
Grec ancien	4	Écrite	3,0
Spécialités artistiques	3+3	Écrite et orale	3,5 +0,5
Langue vivante étrangère 2	4	Écrite	3,0
Langue vivante étrangère 3	4	Orale	0,3
Langue vivante régionale 2 ou 3	4	Orale	0,3
Langue de complément	4	Orale	0,3
Éducation physique et sportive de complément	2	Contrôle en cours de formation	so

Source : Ministère de l'éducation nationale.

Les épreuves facultatives (deux au maximum choisies par le candidat) reposent, quant à elles, essentiellement sur des épreuves orales. Certaines langues ne peuvent être évaluées que sous forme écrite et l'éducation physique et sportive est évaluée par un contrôle en cours de formation.

Tableau 10 : Épreuves facultatives du baccalauréat série L

Épreuves	Coefficient	Nature de l'épreuve	Durée en heures
Langue vivante étrangère	2	Orale ou écrite selon la langue	0,3 ou 2,0
Langue régionale	2	Orale	0,3
Langue des signes française	2	Orale	0,3

Annexe II

Épreuves	Coefficient	Nature de l'épreuve	Durée en heures
Latin	3	Orale	0,25
Grec ancien	3	Orale	0,25
Éducation physique et sportive	2	Contrôle en cours de formation	So
Arts	2	Orale	0,5
Musique	2	Orale	0,6

Source : Ministère de l'éducation nationale.

Note : Seuls les points excédant la note de 10 sont retenus.

Globalement, en fonction des choix qui sont réalisés par le candidat pour l'enseignement de spécialité et les épreuves de facultatives :

- ◆ les épreuves écrites représentent entre 69,8 % et 85,0 % du total des coefficients ;
- ◆ les épreuves orales représentent entre 5,0 % et 20,9 % du total des coefficients ;
- ◆ la soutenance d'un travail réalisé au préalable représente entre 4,7 % et 5,0 % du total des coefficients ;
- ◆ le contrôle en cours de formation peut représenter entre 4,7 % et 10,0 % du total des coefficients en ne concernant que l'éducation physique et sportive.

Tableau 11 : Poids des modalités d'évaluation en fonction des choix du candidat pour l'enseignement de spécialité et les épreuves facultatives

En % du total des coefficients	Épreuve écrite	Épreuve orale	Soutenance d'un travail réalisé au préalable	Contrôle en cours de formation
Choix privilégiant les enseignements évalués sous forme écrite	85,0	5,0	5,0	5,0
Choix privilégiant les enseignements évalués sous forme orale	69,8	20,9	4,7	4,7
Choix privilégiant les enseignements évalués sous forme de CCF	75,0	10,0	5,0	10,0

Source : Calcul de la mission.

2.1.1.2. Le baccalauréat série ES

Les épreuves obligatoires du baccalauréat série ES reposent principalement sur des épreuves écrites terminales.

Hors enseignement de spécialité, toutes les épreuves obligatoires sont organisées sous forme d'épreuves écrites terminales, à l'exception d'une épreuve de français et d'une épreuve de langues (oral), de l'épreuve de travaux personnels encadrés et de l'évaluation d'éducation physique et sportive (contrôle en cours de formation).

Tableau 12 : Architecture des épreuves obligatoires du baccalauréat série ES (hors enseignement de spécialité)

Épreuves	Coefficient	Nature de l'épreuve	Durée en heures
Français	2	Écrite	4,0
Français	2	Orale	0,3
Enseignement scientifique	2	Écrite	1,5
Travaux personnels encadrés	2	Soutenance d'un travail réalisé au préalable	0,5
Histoire et géographie	5	Écrite	4,0
Mathématiques	5	Écrite	3,0
Sciences économiques et sociales	7	Écrite	4,0
Langue vivante 1	3	Écrite	3,0

Annexe II

Épreuves	Coefficient	Nature de l'épreuve	Durée en heures
Langue vivante 2	3	Orale	0,3
Philosophie	4	Écrite	4,0
Éducation physique et sportive	2	Contrôle en cours de formation	so
Total	37		24,6

Source : Ministère de l'éducation nationale.

Les coefficients affectés aux épreuves écrites représentent 75,7 % du total des coefficients.

Tableau 13 : Poids des différentes modalités d'évaluation pour les épreuves obligatoires du baccalauréat série ES (en % du total des coefficients)

Épreuve écrite	Épreuve orale	Soutenance d'un travail réalisé au préalable	Contrôle en cours de formation
75,7	13,5	5,4	5,4

Source : Calcul de la mission.

L'enseignement de spécialité (une épreuve au choix du candidat) est évalué soit sous forme écrite, soit sous forme orale, à l'exception de l'éducation physique et sportive (CCF). Seules les langues vivantes (étrangère et régionale) sont évaluées sous forme d'épreuve orale. Trois des cinq enseignements sont évalués au cours de l'épreuve obligatoire.

Tableau 14 : Épreuve de spécialité du baccalauréat série ES

Épreuves	Coefficient	Nature de l'épreuve	Durée en heures
Sciences économiques et sociales	2	Écrite	Épreuve groupée avec l'épreuve obligatoire
Mathématiques	2	Écrite	Épreuve groupée avec l'épreuve obligatoire
Langue vivante 2 complément	2	Orale	Épreuve groupée avec l'épreuve obligatoire
Langue vivante 1 complément	2	Orale	0,3
Éducation physique et sportive de complément	2	Contrôle en cours de formation	So

Source : Ministère de l'éducation nationale.

Les épreuves facultatives (deux au maximum choisies par le candidat) reposent, quant à elles, essentiellement sur des épreuves orales. Certaines langues ne peuvent être évaluées que sous forme écrite et l'éducation physique et sportive est évaluée par un contrôle en cours de formation.

Tableau 15 : Épreuves facultatives du baccalauréat série ES

Épreuves	Coefficients	Nature de l'épreuve	Durée en heures
Langue vivante étrangère	2	Orale ou écrite selon la langue	0,3 ou 2,0
Langue régionale	2	Orale	0,3
Langue des signes française	2	Orale	0,3
Latin	3	Orale	0,25
Grec ancien	3	Orale	0,25
Éducation physique et sportive	2	Contrôle en cours de formation	so
Arts	2	Orale	0,5
Musique	2	Orale	0,6

Source : Ministère de l'éducation nationale.

Note : Seuls les points excédant la note de 10 sont retenus.

Annexe II

Globalement, en fonction des choix qui sont réalisés par le candidat pour l'enseignement de spécialité et les épreuves facultatives :

- ◆ les épreuves écrites représentent entre 66,7 % et 76,9 % du total des coefficients ;
- ◆ les épreuves orales représentent entre 12,8 % et 23,8 % du total des coefficients ;
- ◆ la soutenance d'un travail réalisé au préalable représente entre 4,8 % et 5,1 % du total des coefficients ;
- ◆ le contrôle en cours de formation peut représenter entre 4,8 % et 9,8 % du total des coefficients en ne concernant que l'éducation physique et sportive.

Tableau 16 : Poids des modalités d'évaluation en fonction des choix du candidat pour l'enseignement de spécialité et les épreuves facultatives

En % du total des coefficients	Épreuve écrite	Épreuve orale	Soutenance d'un travail réalisé au préalable	Contrôle en cours de formation
Choix privilégiant les enseignements évalués sous forme écrite	76,9	12,8	5,1	5,1
Choix privilégiant les enseignements évalués sous forme orale	66,7	23,8	4,8	4,8
Choix privilégiant les enseignements évalués sous forme de CCF	68,3	17,1	4,9	9,8

Source : Calcul de la mission.

2.1.1.3. Le baccalauréat série S

Les épreuves obligatoires du baccalauréat série S reposent principalement sur des épreuves écrites terminales.

Hors enseignement de spécialité, l'essentiel des épreuves obligatoires est organisé sous forme d'épreuves écrites terminales, à l'exception d'une épreuve de français, de l'épreuve de travaux personnels encadrés et de l'évaluation d'éducation physique et sportive (contrôle en cours de formation). Deux enseignements (physique-chimie, d'une part, et sciences de la vie et de la Terre ou biologie-écologie ou sciences de l'ingénieur, d'autre part) sont toutefois évalués de manière mixte, sous la forme d'une épreuve écrite et sous la forme d'une épreuve pratique, réalisée en cours d'année.

Tableau 17 : Architecture des épreuves obligatoires du baccalauréat série S (hors enseignement de spécialité)

Épreuves	Coefficient	Nature de l'épreuve	Durée en heures
Français	2	Écrite	4,0
Français	2	Orale	0,3
Travaux personnels encadrés	2	Soutenance d'un travail réalisé au préalable	0,5
Mathématiques	7	Écrite	4,0
Physique et chimie	6	Écrite et pratique	3,5 + 1,0
Sciences de la vie et de la terre	6	Écrite et pratique	3,5 + 1,0
ou Biologie-écologie	5 + 2		3,5 + 1,5
ou Sciences de l'ingénieur	4 + 5		4,0 + 3,0
Histoire-géographie	3	Écrite	4,0
Langue vivante 1	3	Écrite	3,0
Langue vivante 2	2	Écrite	2,0

Annexe II

Épreuves	Coefficient	Nature de l'épreuve	Durée en heures
Philosophie	3	Écrite	4,0
Éducation physique et sportive	2	Contrôle en cours de formation	so
Total	38 à 41		30,8 à 33,3

Source : Ministère de l'éducation nationale.

Les coefficients affectés aux épreuves écrites représentent 78,3 % du total des coefficients. Les épreuves pratiques des disciplines scientifiques ont pour effet d'accroître la part du contrôle en cours de formation par rapport aux autres séries générales (11,1 %).

Tableau 18 : Poids des différentes modalités d'évaluation pour les épreuves obligatoires du baccalauréat série S (en % du total des coefficients)

Épreuve écrite	Épreuve orale	Soutenance d'un travail réalisé au préalable	Contrôle en cours de formation
78,3	5,3	5,3	11,1

Source : Calcul de la mission.

Note : Calcul réalisé pour la spécialité sciences de la vie et de la Terre avec intégration, pour un cinquième de la note, de l'épreuve d'évaluation des capacités expérimentales dans la catégorie du contrôle réalisé en cours de formation.

L'enseignement de spécialité (une épreuve au choix du candidat) est évalué, soit sous forme écrite, soit sous forme orale, à l'exception de l'éducation physique et sportive (CCF). Seul l'enseignement d'agronomie-territoire-citoyenneté, enseigné en lycée agricole uniquement, est évalué sous forme d'épreuve orale. Trois des quatre enseignements sont évalués au cours de l'épreuve obligatoire.

Tableau 19 : Épreuve de spécialité du baccalauréat série S

Épreuves	Coefficient	Nature de l'épreuve	Durée en heures
Mathématiques	2	Écrite	Épreuve groupée avec l'épreuve obligatoire
Physique-chimie	2	Écrite	Épreuve groupée avec l'épreuve obligatoire
Sciences de la vie et de la Terre	2	Écrite	Épreuve groupée avec l'épreuve obligatoire
Agronomie-territoire-citoyenneté	2	Orale	
Éducation physique et sportive de complément	2	Contrôle en cours de formation	So

Source : Ministère de l'éducation nationale.

Les épreuves facultatives (2 au maximum choisies par le candidat) reposent quant à elles essentiellement sur des épreuves orales. Certaines langues ne peuvent être évaluées que sous forme écrite et l'éducation physique et sportive est évaluée par un contrôle en cours de formation.

Tableau 20 : Épreuves facultatives du baccalauréat série S

Épreuves	Coefficient	Nature de l'épreuve	Durée en heures
Langue vivante étrangère	2	Orale ou écrite selon la langue	0,3 ou 2,0
Langue régionale	2	Orale	0,3
Langue des signes française	2	Orale	0,3
Latin	3	Orale	0,25
Grec ancien	3	Orale	0,25
Éducation physique et sportive	2	Contrôle en cours de formation	so
Arts	2	Orale	0,5

Annexe II

Épreuves	Coefficient	Nature de l'épreuve	Durée en heures
Musique	2	Orale	0,6

Source : Ministère de l'éducation nationale.

Note : Seuls les points excédant la note de 10 sont retenus.

Globalement, en fonction des choix qui sont réalisés par le candidat pour l'enseignement de spécialité et les épreuves facultatives :

- ◆ les épreuves écrites représentent entre 70,8 % et 79,4 % du total des coefficients ;
- ◆ les épreuves orales représentent entre 5,0 % et 12,3 % du total des coefficients ;
- ◆ la soutenance d'un travail réalisé au préalable représente entre 4,8 % et 5,0 % du total des coefficients ;
- ◆ le contrôle en cours de formation peut représenter entre 10,3 % et 14,8 % du total des coefficients.

Tableau 21 : Poids des modalités d'évaluation en fonction des choix du candidat pour l'enseignement de spécialité et les épreuves facultatives

En % du total des coefficients	Épreuve écrite	Épreuve orale	Soutenance d'un travail réalisé au préalable	Contrôle en cours de formation
Choix privilégiant les enseignements évalués sous forme écrite	79,4	5,0	5,0	10,6
Choix privilégiant les enseignements évalués sous forme orale	72,5	12,3	4,9	10,3
Choix privilégiant les enseignements évalués sous forme de CCF	70,8	9,6	4,8	14,8

Source : Calcul de la mission.

2.1.2. Le baccalauréat technologique s'appuie principalement sur des épreuves écrites terminales complétées par des épreuves pratiques qui, selon les séries, peuvent jouer un rôle important

2.1.2.1. Le baccalauréat technologique série sciences et technologies de la santé et du social (ST2S)

Les épreuves obligatoires du baccalauréat ST2S reposent essentiellement sur des épreuves écrites terminales.

Toutes les épreuves obligatoires sont organisées sous forme d'épreuves écrites terminales, à l'exception d'une épreuve de français (oral), d'une partie de l'épreuve de langues vivantes (qui compte pour un tiers de la note) et de l'évaluation d'éducation physique et sportive. Ces deux dernières disciplines sont évaluées par un contrôle en cours de formation.

Tableau 22 : Architecture des épreuves obligatoires du baccalauréat ST2S

Épreuves	Coefficient	Nature de l'épreuve	Durée en heures
Français	2	Écrite	4,0
Français	2	Orale	0,3
Histoire-géographie	2	Écrite	2,5
Philosophie	2	Écrite	4,0
Langue vivante 1	2	Écrite et orale en CCF	2,0
Mathématiques	3	Écrite	2,0
Sciences physiques et chimiques	3	Écrite	2,0
Sciences et techniques sanitaires et sociales	7	Écrite	3,0

Annexe II

Épreuves	Coefficient	Nature de l'épreuve	Durée en heures
Sciences et techniques sanitaires et sociales	7	Pratique	3,0
Biologie et physiopathologie humaines	7	Écrite	3,5
Éducation physique et sportive	2 ou 4 si enseignement de complément	Contrôle en cours de formation	So
Total	39 ou 41		26,3

Source : Ministère de l'éducation nationale.

Les coefficients affectés aux épreuves écrites représentent 87,9 % du total des coefficients.

Tableau 23 : Poids des différentes modalités d'évaluation pour les épreuves obligatoires du baccalauréat ST2S (en % du total des coefficients)

Épreuve écrite	Épreuve orale	Soutenance d'un travail réalisé au préalable	Contrôle en cours de formation
87,9	5,1	0,0	6,9

Source : Calcul de la mission.

Note : L'enseignement complémentaire d'éducation physique et sportive n'a pas été pris en compte.

Les épreuves facultatives (deux au maximum choisies par le candidat), identiques quelle que soit la série du baccalauréat technologique, reposent, quant à elles, essentiellement sur des épreuves orales. Certaines langues ne peuvent être évaluées que sous forme écrite et l'éducation physique et sportive est évaluée par un contrôle en cours de formation.

Tableau 24 : Épreuves facultatives du baccalauréat série ST2S

Épreuves	Coefficient	Nature de l'épreuve	Durée en heures
Langue vivante 2 étrangère	2	Orale ou écrite selon la langue	0,3 ou 2,0
Langue régionale	2	Orale	0,3
Langue des signes française	2	Orale	0,3
Éducation physique et sportive	2	Contrôle en cours de formation	so
Arts	2	Orale	0,5
Musique	2	Orale et pratique	0,6

Source : Ministère de l'éducation nationale.

Note : Seuls les points excédant la note de 10 sont retenus.

Globalement, en fonction des choix qui sont réalisés par le candidat pour les épreuves facultatives :

- ◆ les épreuves écrites représentent entre 79,8 % et 87,9 % du total des coefficients ;
- ◆ les épreuves orales représentent entre 5,1 % et 14,0 % du total des coefficients ;
- ◆ le contrôle en cours de formation peut représenter entre 6,3 % et 10,9 % du total des coefficients.

Tableau 25 : Poids des modalités d'évaluation en fonction des choix du candidat pour les épreuves facultatives

En % du total des coefficients	Épreuve écrite	Épreuve orale	Soutenance d'un travail réalisé au préalable	Contrôle en cours de formation
Choix privilégiant les enseignements évalués sous forme écrite	87,9	5,1	0,0	6,9

Annexe II

En % du total des coefficients	Épreuve écrite	Épreuve orale	Soutenance d'un travail réalisé au préalable	Contrôle en cours de formation
Choix privilégiant les enseignements évalués sous forme orale	79,8	14,0	0,0	6,3
Choix privilégiant les enseignements évalués sous forme de CCF	79,8	9,3	0,0	10,9

Source : Calcul de la mission.

2.1.2.2. Le baccalauréat série Sciences et technologies industrielles (STI)

Les épreuves obligatoires du baccalauréat STI reposent essentiellement sur des épreuves écrites terminales mais laissent une place importante aux épreuves pratiques.

Les épreuves obligatoires communes aux huit spécialités du baccalauréat STI sont organisées sous forme d'épreuves écrites terminales, à l'exception d'une épreuve de français et de l'épreuve d'histoire-géographie qui prennent la forme d'un oral et de l'évaluation d'éducation physique et sportive (contrôle en cours de formation).

Tableau 26 : Architecture des épreuves obligatoires du baccalauréat STI

Épreuves	Coefficient	Nature de l'épreuve	Durée en heures
Français	2	Écrite	4,0
Français	1	Orale	0,3
Histoire-géographie	1	Orale	0,3
Philosophie	2	Écrite	4,0
Langue vivante 1	2	Écrite	2,0
Mathématiques	4	Écrite	4,0
Éducation physique et sportive	2 ou 4 si enseignement de complément	Contrôle en cours de formation	So
Total	14 ou 16		14,6

Source : Ministère de l'éducation nationale.

Chaque spécialité comporte trois épreuves spécifiques dont le total représente un coefficient de 22 et qui peuvent revêtir des formes différentes :

- ◆ la plupart de ces épreuves sont des épreuves écrites affectées au total d'un coefficient 13 ;
- ◆ certaines d'entre elles sont des épreuves pratiques : « Études des systèmes techniques industriels » pour six spécialités, « Construction électronique » pour la spécialité « Génie électronique », affectées d'un coefficient 9.

Les épreuves facultatives (deux au maximum choisies par le candidat) sont identiques quelle que soit la série du baccalauréat technologique (cf. description *supra* en 2.1.2.1).

Globalement, en fonction des choix qui sont réalisés par le candidat pour les épreuves facultatives :

- ◆ les épreuves écrites représentent entre 57,5 % et 63,9 % du total des coefficients ;
- ◆ les épreuves orales représentent entre 5,6 % et 15,0 % du total des coefficients ;
- ◆ les épreuves pratiques représentent entre 22,5 % et 25,0 % du total des coefficients ;
- ◆ le contrôle en cours de formation peut représenter entre 5,0 % et 10,0 % du total des coefficients.

Annexe II

Tableau 27 : Poids des modalités d'évaluation en fonction des choix du candidat pour les épreuves facultatives

En % du total des coefficients	Épreuve écrite	Épreuve orale	Épreuve pratique	Contrôle en cours de formation
Choix privilégiant les enseignements évalués sous forme écrite	63,9	5,6	25,0	5,6
Choix privilégiant les enseignements évalués sous forme orale	57,5	15,0	22,5	5,0
Choix privilégiant les enseignements évalués sous forme de CCF	57,5	10,0	22,5	10,0

Source : Calcul de la mission.

2.1.2.3. Le baccalauréat série Sciences et technologies de laboratoire (STL)

Les épreuves obligatoires du baccalauréat STL reposent principalement sur des épreuves écrites terminales, mais laissent une part importante aux épreuves pratiques.

Les épreuves obligatoires communes aux trois spécialités du baccalauréat STL sont organisées sous forme d'épreuves écrites terminales, à l'exception d'une épreuve de français et de l'épreuve d'histoire-géographie qui prennent la forme d'un oral, et de l'évaluation d'éducation physique et sportive (contrôle en cours de formation).

Tableau 28 : Architecture des épreuves obligatoires du baccalauréat STL

Épreuves	Coefficient	Nature de l'épreuve	Durée en heures
Français	2	Écrite	4,0
Français	1	Orale	0,3
Histoire-géographie	1	Orale	0,3
Philosophie	2	Écrite	4,0
Langue vivante 1	2	Écrite	2,0
Mathématiques	2	Écrite	2,0
Éducation physique et sportive	2 ou 4 si enseignement de complément	Contrôle en cours de formation	So
Total	12 ou 14		12,6

Source : Ministère de l'éducation nationale.

Chaque spécialité comporte trois épreuves spécifiques dont le total représente un coefficient de 22 ou 24 et qui peuvent revêtir des formes différentes :

- ◆ les épreuves écrites sont affectées globalement d'un coefficient compris entre 7 et 10 selon les spécialités ;
- ◆ les épreuves pratiques sont affectées globalement d'un coefficient compris entre 12 et 15.

Les épreuves facultatives (deux au maximum choisies par le candidat) sont identiques quelle que soit la série du baccalauréat technologique (cf. description *supra* en 2.1.2.1).

Globalement, en fonction des spécialités et des choix qui sont réalisés par le candidat pour les épreuves facultatives :

- ◆ les épreuves écrites représentent entre 47,4 % et 52,9 % du total des coefficients ;
- ◆ les épreuves orales représentent entre 5,9 % et 15,8 % du total des coefficients ;
- ◆ les épreuves pratiques représentent entre 31,6 % et 35,3 % du total des coefficients ;
- ◆ le contrôle en cours de formation peut représenter entre 5,3 % et 10,5 % du total des coefficients.

Annexe II

Tableau 29 : Poids des modalités d'évaluation en fonction des choix du candidat pour les épreuves facultatives

En % du total des coefficients	Épreuve écrite	Épreuve orale	Épreuve pratique	Contrôle en cours de formation
Choix privilégiant les enseignements évalués sous forme écrite	52,9	5,9	35,3	5,9
Choix privilégiant les enseignements évalués sous forme orale	47,4	15,8	31,6	5,3
Choix privilégiant les enseignements évalués sous forme de CCF	47,4	10,5	31,6	10,5

Source : Calcul de la mission.

Note : Calcul réalisé sur la spécialité « biochimie-génie biologique » dont la pondération pour les enseignements spécifiques est 10 pour les épreuves écrites et 12 pour les épreuves pratiques.

2.1.2.4. Le baccalauréat série Sciences et technologies de la gestion (STG)

Les épreuves obligatoires du baccalauréat STG reposent essentiellement sur des épreuves écrites terminales.

Tableau 30 : Architecture des épreuves obligatoires du baccalauréat STG

Épreuves	Coefficient	Nature de l'épreuve	Durée en heures
Français	2	Écrite	4,0
Français	2	Orale	0,3
Histoire-géographie	2	Écrite	2,5
Philosophie	2	Écrite	4,0
Langue vivante 1	3	Écrite et orale en CCF	2,0
Langue vivante 2	3	Écrite et orale en CCF	2,0
Économie-droit	6	Écrite	3,0
Management des organisations	4	Écrite	3,0
Mathématiques	2	Écrite	2,0
Épreuve de spécialité	7+5	Écrite et pratique	4,0 + 0,7
Éducation physique et sportive	2 ou 4 si enseignement de complément	Contrôle en cours de formation	So
Total	40 ou 42		27,5

Source : Ministère de l'éducation nationale.

Les épreuves facultatives (deux au maximum choisies par le candidat) sont identiques, quelle que soit la série du baccalauréat technologique (cf. description *supra* en 2.1.2.1).

Globalement, en fonction des spécialités et des choix qui sont réalisés par le candidat pour les épreuves facultatives :

- ◆ les épreuves écrites représentent entre 67,7 % et 74,5 % du total des coefficients ;
- ◆ les épreuves orales représentent entre 5,0 % et 13,6 % du total des coefficients ;
- ◆ les épreuves pratiques représentent entre 11,4 % et 12,5 % du total des coefficients ;
- ◆ le contrôle en cours de formation peut représenter entre 7,3 % et 11,8 % du total des coefficients.

Annexe II

Tableau 31 : Poids des modalités d'évaluation en fonction des choix du candidat pour les épreuves facultatives

En % du total des coefficients	Épreuve écrite	Épreuve orale	Épreuve pratique	Contrôle en cours de formation
Choix privilégiant les enseignements évalués sous forme écrite	74,5	5,0	12,5	8,0
Choix privilégiant les enseignements évalués sous forme orale	67,7	13,6	11,4	7,3
Choix privilégiant les enseignements évalués sous forme de CCF	67,7	9,1	11,4	11,8

Source : Calcul de la mission.

2.1.3. La rénovation de la voie professionnelle s'est concrétisée par un accroissement du rôle joué par le contrôle en cours de formation

Le baccalauréat professionnel comporte sept épreuves obligatoires et éventuellement une épreuve facultative. A chaque épreuve correspondent une ou plusieurs unités constitutives. L'article D. 337-74 du code de l'éducation prévoit que trois au moins des épreuves sont évaluées par contrôle en cours de formation et au moins une épreuve sous forme ponctuelle. Lorsque l'évaluation a lieu par épreuve ponctuelle, elle peut, pour partie, prendre en compte les résultats des travaux réalisés au cours de la formation.

Chaque règlement particulier du diplôme peut donc, pour sa spécialité, définir des règles différentes quant aux modalités d'évaluation mises en œuvre. Il est difficile d'établir une cartographie précise des modalités d'évaluation mises en œuvre dans le cadre du baccalauréat professionnel car chaque diplôme prévoit des modalités différentes en fonction des spécificités de l'activité professionnelle préparée.

Si les épreuves écrites ponctuelles continuent à jouer un rôle parfois important, le contrôle en cours de formation représente en général entre un tiers et deux tiers du total des coefficients.

Tableau 32 : Part des modalités d'évaluation (en % du total des coefficients)

Diplôme	Épreuve écrite ponctuelle	CCF	Épreuve orale ponctuelle
Commerce	47,8 %	34,8 %	17,4 %
Comptabilité	38,5 %	50,0 %	11,5 %
Électrotechnique, énergie, équipements communicants	52,0 %	44,0 %	4,0 %
Maintenance des équipements industriels	30,0 %	66,7 %	3,3 %
Micro-informatique et réseaux	52,0 %	44,0 %	4,0 %
Secrétariat	37,0 %	44,4 %	18,5 %
Technicien du froid	44,0 %	52,0 %	4,0 %

Source : Calcul de la mission.

Le rôle du contrôle en cours de formation a été accru dans le cadre de la rénovation de la voie professionnelle conduite depuis 2009. Les arrêtés du 8 avril 2010 et du 13 avril 2010 ont introduit des nouvelles modalités d'évaluation des épreuves d'enseignement général qui reposent principalement sur le contrôle en cours de formation.

Annexe II

Tableau 33 : Nouvelles modalités d'évaluation des épreuves d'enseignement général au baccalauréat professionnel

Enseignements	Modalité d'évaluation
Épreuve obligatoire de langues vivantes	Contrôle en cours de formation et épreuve orale ponctuelle
Épreuve facultative de langues vivantes	Épreuve orale
Français, histoire, géographie et éducation physique	Écrite ponctuelle
Mathématiques et sciences physiques et chimiques	Contrôle en cours de formation
Arts appliqués et cultures artistiques	Contrôle en cours de formation
Enseignement de prévention santé-environnement	Contrôle en cours de formation
Économie-gestion	Contrôle en cours de formation
Économie-droit	Contrôle en cours de formation

Source : Ministère de l'éducation nationale.

2.2. Conçues dans une logique disciplinaire, la plupart des épreuves d'enseignement général s'appuient sur des exercices peu variés et ne permettent pas d'évaluer un spectre large de compétences

Si les enseignements de spécialité technologiques ou professionnels s'appuient sur des exercices spécifiques et variés, les enseignements généraux, quels que soient le type et la série de baccalauréat, sont évalués au moyen d'exercices peu variés :

- ◆ les disciplines littéraires ou relevant des sciences humaines sont en général évaluées à l'écrit, soit au moyen d'une dissertation, soit d'un commentaire de texte ou de dossier ;
- ◆ les questions à choix multiples ne sont utilisés que marginalement, lors de certaines épreuves de mathématiques, et dans des conditions qui ne permettent pas de tirer profit des avantages de cette modalité d'évaluation ;
- ◆ les QRC et QROC ne sont pas utilisées ;
- ◆ les travaux personnels encadrés, qui n'existent que dans la voie générale, sont la seule modalité faisant appel à un travail collectif et fondé sur la soutenance d'un travail réalisé au préalable.

Les épreuves sont définies dans une logique purement disciplinaire :

- ◆ les épreuves interdisciplinaires sont rares (travaux personnels encadrés, épreuve d'enseignement scientifique en série L) ;
- ◆ chaque discipline prévoit des exercices sans prendre en compte l'ensemble des compétences qu'il serait intéressant d'évaluer sur l'ensemble du diplôme. Ainsi dans la voie générale, une dissertation ou composition est proposée en français, histoire-géographie, philosophie et sciences économiques et sociales (série ES uniquement), mais le candidat peut choisir systématiquement un autre support d'évaluation et obtenir son baccalauréat sans réaliser une seule composition ou dissertation.

3. Dépasser le mythe de l'épreuve écrite terminale permettrait de diversifier les modalités d'évaluation et d'accroître la cohérence d'ensemble du baccalauréat

3.1. Le mythe de l'épreuve écrite terminale anonyme, seul gage d'équité républicaine, doit être dépassé par la conception partagée que toute méthode d'évaluation comporte des biais

3.1.1. Le mythe de l'épreuve écrite terminale anonyme, seul gage d'équité, est un frein à l'évolution des épreuves du baccalauréat

3.1.1.1. *La rénovation des modes d'évaluation du baccalauréat a échoué sur les qualités d'équité attribuées aux épreuves écrites anonymes*

Le diplôme du baccalauréat repose, dans les voies générale et technologique, essentiellement sur des épreuves écrites terminales qui présentent aux yeux du corps social un avantage majeur : l'anonymat qui assure le traitement égalitaire de chaque candidat. Le rapport d'information de la commission des affaires culturelles du Sénat publié en 2008⁵ exprime parfaitement cette perception : « Rituel social et égalitaire, le baccalauréat ne peut donc qu'être passé dans des conditions bien particulières : les épreuves doivent, sauf impossibilité manifeste, prendre la forme d'examens terminaux, anonymes et corrigés par des professeurs autres que ceux de l'établissement [...] La généralisation du contrôle en cours de formation ne peut être envisagée, sauf à aller à l'encontre des principes républicains. ».

La dernière tentative de réforme substantielle des modalités d'évaluation du baccalauréat a échoué sur l'association réalisée, dans l'esprit des lycéens, de leurs familles, mais aussi globalement des enseignants, entre les épreuves écrites anonymes et l'équité républicaine du diplôme. L'article 16 du projet de loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école n°2005-380 du 25 avril 2005 disposait que « en vue de la délivrance des diplômes, il peut être tenu compte des résultats du contrôle continu, des résultats des contrôles en cours de formation, des résultats d'examens terminaux et de la validation des acquis de l'expérience ». Un groupe de travail avait été chargé de faire des propositions au ministre de l'éducation nationale sur la limitation du nombre d'épreuves terminales au baccalauréat et sur l'introduction d'autres modalités d'évaluation telles que le contrôle continu ou le contrôle en cours de formation. Le projet de réforme a été retiré par le gouvernement devant l'hostilité des lycéens qui y voyaient un risque d'identification du diplôme à leur établissement d'origine et donc d'atteinte au caractère national du baccalauréat.

3.1.1.2. *Les épreuves écrites anonymes présentent toutefois des biais de correction qui nuisent à leur caractère équitable*

L'organisation d'épreuves écrites anonymes sur des sujets nationaux est considérée à tort comme une garantie d'équité républicaine, car elle repose sur l'idée contestable que la note attribuée par un correcteur est juste si son travail n'est pas influencé par la connaissance du candidat.

⁵ Rapport d'information n°370 fait au nom de la commission des affaires culturelles par le groupe de travail chargé de réaliser un état des lieux du baccalauréat par monsieur le sénateur Jacques Legendre, juin 2008.

Annexe II

Les travaux docimologiques ont pourtant mis en évidence depuis près d'un siècle, notamment à partir d'expériences de multi-corrrections, que toute évaluation était source d'erreurs, même dans le cadre d'organisation des travaux du baccalauréat⁶ :

- ♦ dès 1936, la commission française pour l'enquête Carnegie sur les examens et concours, à partir de travaux de multi-corrrections de copies du baccalauréat, dément l'idée d'une notation fiable, tant pour les disciplines littéraires que pour les disciplines scientifiques, et ses conséquences sur les décisions d'admission et d'ajournement. En français, seulement 21 % des candidats sont refusés unanimement par les correcteurs, 9 % seulement sont reçus par l'ensemble des correcteurs ;
- ♦ Bruno Suchaut, chercheur à l'Institut de recherche sur l'éducation à l'université de Bourgogne a réalisé une expérimentation du même type mobilisant des données récentes du baccalauréat⁷. En soumettant des copies de sciences économiques et sociales à un échantillon de professeurs, il a mis en évidence des écarts de notes mais aussi des différences d'appréciation qualitative très importantes pour certaines copies.

Ces biais d'évaluation s'expliquent par deux phénomènes :

- ♦ le travail d'évaluation d'un même correcteur n'est pas stable dans le temps et est influencé par des facteurs liés au correcteur lui-même (fatigue, distraction, lassitude...), mais aussi par le contexte de correction et notamment par l'ordre de correction des copies ;
- ♦ les correcteurs n'évaluent pas de la même manière et la mise en œuvre d'une double-corrrection, qui serait très coûteuse, n'y changerait probablement rien. Laugier et Weiberg, dans le cadre des travaux de l'enquête Carnegie ont montré que pour obtenir une note « exacte »⁸, il faudrait 127 correcteurs en philosophie, 78 en composition française, 28 en anglais, 19 en version latine, 16 en physique et 13 en mathématiques.

Une épreuve écrite anonyme ne constitue donc pas une garantie infaillible d'équité entre les candidats. Elle comporte un biais important lié à la correction, l'anonymat ayant juste pour fonction d'assurer que ce biais est distribué de manière aléatoire entre les différents candidats.

3.1.1.3. Les dispositifs destinés à corriger ces biais, inégalement mis en œuvre, ne suffisent pas à les éliminer

Deux dispositifs destinés à corriger les biais d'évaluation sont mis en œuvre dans l'organisation du baccalauréat. Leur efficacité paraît limitée.

Le premier de ces dispositifs est l'élaboration de barèmes de correction, plus ou moins précis selon les disciplines. Si cette démarche est souhaitable pour que les correcteurs disposent d'un premier cadrage des éléments attendus dans une copie, son efficacité est toutefois faible. Des études ont en effet montré que l'aléa de notation existe également dans les disciplines scientifiques qui utilisent pourtant des barèmes de notations plus précis. En effet, dans le cas d'un barème précis, les écarts de notation sur chaque item, tenant à l'appréciation différenciée d'un travers récurrent du candidat, se cumulent et leur somme se révèle

⁶ Pour une présentation plus exhaustive des biais d'évaluation mis en évidence par les travaux docimologiques, deux sources peuvent être consultées : le site internet de Jacques Nimier et notamment l'article www.pedagopsy.eu/docimologie, l'ouvrage de Pierre Merle *Les notes, secrets de fabrication* (2007).

⁷ La loterie des notes au bac, un réexamen de l'arbitraire de la notation des élèves, Bruno Suchaut, mars 2008, document de travail de l'IREDU, université de Bourgogne.

⁸ La note exacte est définie comme étant la moyenne de notes telle que l'adjonction d'une autre note ne modifie pas sensiblement cette moyenne.

Annexe II

supérieure à l'écart de notation entre deux correcteurs si ces derniers portaient un jugement global sur la copie⁹.

Le second dispositif réside dans la mise en œuvre d'une harmonisation de la notation aux épreuves écrites défini par la note de service n°95-113 du 9 mai 1995¹⁰.

Encadré 3 : Dispositif d'harmonisation de la notation aux épreuves écrites défini par la note de service n° 95-113 du 9 mai 1995

Le dispositif d'harmonisation de la notation aux épreuves écrites s'organise autour de deux commissions aux réunions desquelles est tenu d'assister chaque correcteur :

- la commission d'entente a pour objectif de rappeler et de confirmer les exigences communément admises pour l'évaluation des copies, compte tenu de la spécificité de chaque discipline. Elle permet également de discuter les modalités plus précises de correction qu'exige tel ou tel intitulé particulier de sujet. Par un exercice réel de notation en commun, elle doit ébaucher des principes clairs et communs de notation des exercices ;
- la commission d'harmonisation permet la comparaison des résultats (des moyennes et des répartitions des notes entre correcteurs et par sujet...), une nouvelle lecture de telle ou telle copie ou type de copie, la recherche des causes objectives susceptibles d'expliquer les écarts de notes importants, la révision éventuelle de certaines notes après discussion. Elle doit avoir lieu en fin de correction, mais de façon à permettre encore d'ultimes modifications.

Ces deux commissions sont présidées par l'inspecteur pédagogique régional de la spécialité.

In fine, le jury peut opérer un relèvement des notes en cas de trop grande disparité dans la notation de certaines copies qui apparaîtrait dans les informations statistiques qui lui sont transmises.

De niveau académique, le dispositif d'harmonisation n'est d'aucune utilité pour assurer une égalité de traitement d'une académie à l'autre. A l'occasion des déplacements effectués par la mission, la mise en œuvre de ce dispositif est en outre apparue très inégale entre les académies mais aussi, au sein d'une même académie, entre les disciplines. Quatre grands modèles, d'efficacité décroissante, ont été identifiés :

- ◆ dans certains cas, les examinateurs corrigent avec une unité de temps et de lieu qui permet une réelle harmonisation : des copies test sont corrigées en commun pour rapprocher les critères d'évaluation, le rassemblement en un même lieu favorise la convergence d'appréciation par des échanges tout au long de la période de correction ;
- ◆ le dispositif prévu par la note de service n°95-113 du 9 mai 1995 est appliqué avec des réunions d'entente et d'harmonisation ;
- ◆ l'harmonisation peut reposer sur une simple analyse statistique des moyennes et des écarts-type constatés entre les correcteurs. L'efficacité de cette méthode apparaît limitée sur des échantillons réduits voire hasardeuse dans les académies dans lesquelles les candidats sont regroupés par établissement d'origine et sans un brassage ultérieur suffisant des copies ;
- ◆ en Île-de-France, pour certaines disciplines dont les langues, l'harmonisation se limite à une permanence téléphonique que le correcteur est libre d'appeler ou non.

Les raisons qui déterminent ces choix d'organisation différents sont de plusieurs ordres :

- ◆ l'effectifs des correcteurs d'une discipline au sein d'une académie rend ou non possible leur regroupement sur un même lieu ;

⁹ Par exemple, pour une épreuve comportant 20 items, noté chacun sur un point, un écart de 0,25 par item entre deux correcteurs se traduit par un écart global de 5 points qui peut apparaître excessif si les écarts par item tiennent tous au même motif.

¹⁰ Les dispositions de ce texte ont été étendues aux épreuves anticipées, à compter de la session 2001, par la note de service n°2001-63.

Annexe II

- ◆ les correcteurs peuvent être réticents au principe de la correction regroupée sur un même lieu considérée attentatoire à leur liberté d'organisation ;
- ◆ les inspecteurs pédagogiques régionaux ne sont pas tous convaincus de l'intérêt de ces réunions chronophages eu égard à un enjeu qui leur paraît limité ;
- ◆ dans un contexte budgétaire contraint, le paiement d'indemnités de déplacement n'incite pas à développer les corrections dans un lieu unique et est même parfois invoqué comme un obstacle à la tenue des réunions d'entente et d'harmonisation.

3.1.2. Mieux partager la conviction que tout mode d'évaluation comporte des biais permettrait une approche plus sereine des épreuves du baccalauréat

L'attachement aux épreuves écrites anonymes s'inscrit dans une recherche de la « note juste » qui apparaît illusoire. Les professeurs croient trop souvent que la note qu'ils attribuent à une copie correspond à sa valeur réelle et objective, et qu'elle est donc absolue et immuable. Ainsi sont-ils persuadés que s'ils corrigent la même copie à un autre moment, ou si cette copie était corrigée par un autre correcteur, la nouvelle note attribuée à cette copie serait identique à la précédente. L'effet d'instabilité de la correction dans le temps pour un même correcteur et les différences très significatives d'évaluation entre les correcteurs mises en évidence par les expériences de multi corrections démontrent pourtant le contraire.

Les autres modes d'évaluation ne sont pas exempts de biais (cf. *supra* 1.4).

L'évaluation est un exercice complexe dont les études docimologiques ont montré qu'il était influencé par de nombreux biais :

- ◆ « l'effet de halo », c'est-à-dire l'influence d'éléments proches de l'individu évalué, mais totalement extérieurs à l'objet à évaluer, ces facteurs externes pouvant être la conformité extérieure, la courtoisie, la beauté, la calligraphie etc. ;
- ◆ « l'effet préjugé », c'est-à-dire l'influence directe que des informations préalablement données au sujet de l'individu évalué (qualités, défauts, notes habituelles, profession des parents etc.) peuvent avoir sur la note qui lui est finalement attribuée ou sur l'évaluation qui est portée qualitativement sur lui¹¹ ;
- ◆ les « effets de genre » : il est avéré que les filles obtiennent de meilleures notes dans la mesure où elles auraient plus tôt et plus utilement que les garçons intégré les postures et les modalités de réponse favorables aux attentes scolaires¹² ;
- ◆ les effets de statut scolaire ou de statut social des élèves, qui rejoignent l'effet du contexte de l'établissement¹³.

La prise de conscience de la complexité de l'évaluation doit conduire à relativiser ses résultats et à diversifier les méthodes utilisées. Elle devrait constituer également une incitation à faire preuve de souplesse sur ses conséquences notamment en matière d'orientation.

La mission a pu constater que la conviction de la relativité de l'exercice d'évaluation n'était pas largement partagée parmi les professeurs rencontrés. Le traitement systématique de cette thématique dans la formation initiale et continue des enseignants, à partir de données scientifiques et de mises en situation expérimentales, serait utile, tant pour leur permettre de progresser dans leur activité que pour décriper le débat sur la nature des épreuves du baccalauréat.

¹¹ NOIZET G, CAVERNI JP (1978), *Psychologie de l'évaluation scolaire*, Paris, PUF.

¹² DURU-BELLAT, M (1995), *Filles et garçons à l'école. Approche sociologique et psychosociale*, Revue française de pédagogie n°110.

¹³ MERLE, P (1998), *Sociologie de l'évaluation scolaire*, Paris, PUF.

3.2. Une définition globale et plus précise de ce qui doit être évalué favoriserait une meilleure cohérence d'ensemble du diplôme et augmenterait sa valeur certificative.

3.2.1. Les acquis à évaluer devraient être mieux définis

La croyance dans la vertu des épreuves terminales écrites anonymes comme garantie d'équité aboutit une définition pauvre des objets à évaluer dans ces épreuves :

- ◆ les acquis à évaluer sont ceux visés par les programmes de la dernière année d'enseignement ;
- ◆ ces acquis en termes de compétences sont définis de manière peu précise (pas de hiérarchisation des objectifs visés, ni de définition de standards à partir desquels évaluer), comme le montrent les textes officiels relatifs aux épreuves écrites communes aux baccalauréats de la série générale.

Annexe II

Tableau 34 : Objectifs des épreuves écrites communes aux baccalauréats de la filière générale

Épreuve	Objectifs définis
Épreuves anticipées de français	<p>Les épreuves anticipées de français vérifient les compétences acquises en français tout au long de la scolarité et portent sur les contenus du programme de la classe de première. Elles évaluent les compétences et connaissances suivantes :</p> <ul style="list-style-type: none"> - maîtrise de la langue et de l'expression ; - aptitude à lire, à analyser et à interpréter des textes ; - aptitude à tisser des liens entre différents textes pour dégager une problématique ; - aptitude à mobiliser une culture littéraire fondée sur les travaux conduits en cours de français, sur des lectures et une expérience personnelles ; - aptitude à construire un jugement argumenté et à prendre en compte d'autres points de vue que le sien ; - exercice raisonné de la faculté d'invention
Épreuve écrite de philosophie	Pas de définition des objectifs
Épreuve écrite de langue vivante 1	<p>L'épreuve a pour objectif l'évaluation de l'aptitude à la compréhension de la langue écrite et l'évaluation de l'aptitude à l'expression écrite. L'évaluation de la compréhension de la langue écrite porte aussi bien sur le sens explicite du texte que sur sa signification profonde ou implicite. Lorsque plusieurs textes sont proposés, les avantages d'une approche comparative sont exploités.</p> <p>L'expression personnelle est liée ou non au(x) texte(s) de support de la compréhension de l'écrit. Il peut s'agir d'expression semi-guidée et/ou d'expression libre. Dans ce dernier cas, le candidat doit faire la preuve qu'il est capable de défendre un point de vue, d'exprimer son jugement, de commenter un fait de civilisation, etc. Dans l'expression personnelle il est tenu compte de la richesse de la langue pour évaluer les compétences linguistiques des élèves.</p>
Épreuve écrite d'histoire-géographie	<p>L'épreuve d'histoire-géographie du baccalauréat des séries générales a pour objectif d'évaluer l'aptitude du candidat à mobiliser les savoirs et les notions des programmes, connaissances fondamentales pour la compréhension du monde contemporain, la formation civique et culturelle du citoyen.</p> <p>Elle permet aussi d'évaluer l'acquisition des compétences acquises tout au long de la scolarité secondaire, en particulier la capacité du candidat à traiter et hiérarchiser des informations, à développer un raisonnement historique ou géographique, selon les formes d'exposition écrites ou graphiques proposées par les différentes parties de l'épreuve.</p> <p>En cela l'épreuve d'histoire-géographie concourt également à apprécier la qualité de l'expression écrite du candidat, ainsi que la maîtrise de son jugement par l'exercice critique de lecture, analyse et interprétation de documents de sources et de natures diverses.</p>

Source : Ministère de l'éducation nationale.

Annexe II

A ce titre, le baccalauréat, à l'exception de la voie professionnelle, apparaît isolé :

- ◆ en amont, la mise en œuvre du socle commun a conduit à une définition précise des connaissances et des compétences à maîtriser en fin de collège ;
- ◆ les référentiels des baccalauréats professionnels sont extrêmement précis quant aux compétences à maîtriser ;
- ◆ en aval, dans l'enseignement supérieur, la mise en œuvre du système européen de transfert et d'accumulation de crédits (ECTS) devrait conduire les universités à définir plus précisément les compétences associées aux diplômes qu'elles délivrent notamment au moyen des descriptions de cours¹⁴ et des suppléments au diplôme¹⁵ ;
- ◆ les systèmes éducatifs européens étudiés par la mission sont plus précis sur le référentiel des compétences et des standards associés au diplôme certifiant les études secondaires.

3.2.2. Avec des compétences à évaluer mieux définies, la définition des épreuves du baccalauréat pourrait développer une vision globale et cohérente du diplôme qui améliorerait sa qualité certificative.

Dans la tradition de l'enseignement secondaire français qui, plus que des compétences, définit les connaissances attendues au travers de programmes de contenus, la définition des épreuves du baccalauréat est effectuée, discipline par discipline, par un travail conjoint des groupes disciplinaires de l'inspection générale de l'éducation nationale (IGEN) et de la direction générale de l'enseignement scolaire (DGESCO). La gouvernance de ce dispositif ne favorise pas la cohérence d'ensemble :

- ◆ la DGESCO a une vision transversale, mais s'intéresse davantage aux grands objectifs quantitatifs d'accès au diplôme et donc à la réglementation et à l'organisation qu'aux acquis des élèves ;
- ◆ l'IGEN s'intéresse au contraire aux acquis des élèves dans une logique de « tuyaux d'orgue » disciplinaires.

Elle aboutit à des épreuves souvent identiques par exemple dans les disciplines relevant des sciences humaines sans que la redondance de ces choix d'épreuves ne constitue une garantie sur l'étendue des compétences évaluées. A titre d'exemple, la dissertation ou la composition est un exercice proposé dans quatre disciplines pour la voie générale (français, philosophie, histoire-géographie, sciences économiques et sociales pour la série ES seulement). Cet exercice est proposé au choix parmi d'autres exercices, comme le commentaire de texte, l'étude de dossier ou l'écrit d'invention qui mobilisent des compétences différentes. Or un candidat de la série ES pourra choisir de réaliser quatre dissertations ou compositions, ou de n'en réaliser aucune en choisissant systématiquement un autre des exercices proposés. Ces deux configurations sont très différentes quant à l'étendue des compétences évaluées.

¹⁴ Les descriptions de cours contiennent des "objectifs de formation" (les connaissances, compétences et savoir-faire que les étudiants doivent acquérir) et la charge de travail (le temps dont les étudiants ont généralement besoin pour atteindre ces objectifs).

¹⁵ Le supplément au diplôme (SD) accompagne un diplôme d'études supérieures et fournit une description standard de la nature, du niveau, du contexte, du contenu et du statut des études accomplies par son titulaire. Il se compose de huit parties informatives sur le titulaire du diplôme sur : le diplôme, le niveau et la fonction de la qualification, le contenu et les résultats obtenus, la certification du supplément, des informations sur le système national d'enseignement supérieur et toute autre information complémentaire.

Une définition plus précise des compétences attendues en fin de lycée pourrait s'accompagner d'une réflexion collective et systémique sur les modalités d'évaluation qui paraissent le mieux adaptées pour évaluer chacune d'elles. La définition des épreuves serait effectuée avec une vision pédagogique globale garantissant que l'ensemble des compétences attendues ont bien été évaluées dans une discipline ou dans une autre.

4. Une simplification des épreuves du baccalauréat est nécessaire car les leviers d'optimisation de l'organisation ne permettront pas de répondre aux défis générés par la lourdeur croissante de l'examen

4.1. La réponse aux risques et coûts générés par la lourdeur croissante de l'examen ne relèvera pas de la seule optimisation de gestion

4.1.1. La complexité du baccalauréat est génératrice de coûts, d'une perte importante de temps d'enseignement et de risques

4.1.1.1. Mal connu en l'absence de comptabilité analytique, le coût du baccalauréat a augmenté de 45,5 % entre 2008 et 2009

La mission ne peut que confirmer le constat déjà réalisé en 2005 lors d'un audit de modernisation¹⁶ : la charge financière que le baccalauréat, comme l'ensemble des autres examens et concours, fait peser sur le système éducatif est très mal connue et fortement sous-estimée.

Le coût du baccalauréat est partiellement retracé par l'enquête annuelle dénommée « Système d'information relatif aux coûts des examens et concours » (SICEC). Depuis l'audit réalisé en 2005, le recueil des données de cette enquête a été fiabilisé grâce à la mise en place en 2007 d'une double collecte :

- ◆ auprès des administrations centrales, direction générale des ressources humaines (DGRH) et direction de l'évaluation et du pilotage de la performance (DEPP), pour le nombre de candidats inscrits et présents à l'examen ;
- ◆ auprès des services académiques pour les données financières, en lieu et place d'une extraction informatique qui ne correspondait pas toujours aux données détenues par les rectorats.

Malgré l'amélioration de la fiabilité de la phase de collecte de données, l'enquête SICEC demeure très imparfaite :

- ◆ sa diffusion est très tardive puisqu'elle intervient plus de 18 mois après la fin de la session¹⁷ ;
- ◆ elle ne reflète qu'une partie des dépenses effectivement consacrées à l'organisation des examens :
 - elle intègre l'indemnisation des frais de déplacement des intervenants, la rémunération des membres du jury et les frais d'organisation (impression des sujets, matière d'œuvre, expédition et transport...) ;

¹⁶ Rapport d'audit sur l'organisation des examens de l'éducation nationale.-IGF-IGAENR-IGEN-Décembre 2005.

¹⁷ La dernière enquête disponible porte sur la session 2009.

Annexe II

- en l'absence de comptabilité analytique, elle n'intègre pas toutes les dépenses de personnel, notamment ceux des divisions examens et concours des rectorats et les dépenses supportées par les établissements d'enseignement ;
- les écarts de coût moyen par candidat constatés entre les différentes académies, que l'administration centrale constate sans chercher à les expliquer, sont trop importants¹⁸ pour s'expliquer par des éléments objectifs mais traduisent vraisemblablement des pratiques d'imputation très hétérogènes.

L'audit réalisé en 2005 avait estimé que le coût réel des examens et concours est deux fois plus élevé que le coût retracé dans l'enquête SICEC. En l'absence de progrès dans la mise en place d'une comptabilisation plus précise du coût complet, la mission n'a pas eu les moyens de progresser dans cette évaluation. L'extrapolation du calcul réalisé en 2005 aboutirait à une estimation de coût du baccalauréat pour la session 2009 comprise entre 90 et 100 M€. Il convient toutefois de noter que cette extrapolation est méthodologiquement délicate.

L'enquête SICEC met en évidence une augmentation de 45,5 % du coût d'organisation du baccalauréat entre 2008 et 2009.

Tableau 35 : Évolution du coût d'organisation des épreuves du baccalauréat retracés par l'enquête SICEC entre 2006 et 2009 (en €)

	2006	2007	2008	2009	Évolution entre 2008 et 2009
Baccalauréat général	19 006 666	14 298 560	16 471 589	28 461 652	72,8 %
Baccalauréat technologique	11 650 804	12 473 161	12 612 770	16 278 428	29,1 %
Baccalauréat professionnel	7 435 775	7 437 283	6 648 043	7 261 801	9,2 %
Total Baccalauréat	38 093 245	34 209 004	35 732 402	52 001 881	45,5 %

Source : Enquête SICEC pour la session 2009.

Note : L'évolution de coût entre les sessions 2006 et 2007 est difficile à interpréter compte tenu d'un important effet de résorption de restes à payer pendant l'année 2006.

La cause principale de cette augmentation réside dans la revalorisation de la rémunération de la correction des copies d'examen des baccalauréats général et technologique, décidée dans le cadre de la généralisation de la nouvelle organisation visant à « reconquérir le mois de juin ». Les enseignants étant censés assurer la correction des copies tout en poursuivant leurs activités d'enseignement, la rémunération de l'activité de correction a été portée de 1,32 € à 5 € par copie. De même, les indemnités versées aux chefs de centre d'examens (personnels de direction et gestionnaires d'établissements) ont été accrues.

L'augmentation du coût est particulièrement sensible pour le baccalauréat général qui repose pour l'essentiel sur des épreuves écrites terminales.

¹⁸ Pour la session 2009 et pour les seules académies métropolitaines, le coût moyen par candidat du baccalauréat général, retracé dans l'enquête SICEC, varie entre 48,1 € dans l'académie de Montpellier et 114,6 € dans celle de Besançon pour une moyenne de 87,2 €. Parmi ceux-ci, l'enquête identifie en dehors des frais de déplacement et des frais de jury, des frais d'organisation dont le montant par candidat varie entre 0,4 € dans l'académie de Lille et 18,2 € en Île-de-France ce qui constitue un écart difficilement compréhensible.

Annexe II

Tableau 36 : Décomposition du coût du baccalauréat 2008 et 2009 (en €)

	Session 2008				Session 2009			
	Frais de déplacement	Frais de jury	Frais d'organisation	Coût total	Frais de déplacement	Frais de jury	Frais d'organisation	Coût total
Baccalauréat général	3 549 584	10 868 975	2 053 031	16 471 590	3 613 439	22 319 211	2 529 001	28 461 651
Baccalauréat technologique	4 015 215	7 021 218	1 576 338	12 612 771	3 802 174	11 320 624	1 155 631	16 278 429
Baccalauréat professionnel	2 104 974	3 410 903	1 132 166	6 648 043	2 207 474	3 643 944	1 410 383	7 261 801
Total Baccalauréat	9 669 773	21 301 096	4 761 535	35 732 404	9 623 087	37 283 779	5 095 015	52 001 881

Source : Enquête SICEC pour la session 2009.

Tableau 37 : Décomposition du coût moyen par candidat inscrit pour la session 2009 (en €)

	Frais de déplacement	Frais de jury	Frais d'organisation	Coût total
Baccalauréat général	11,1	68,4	7,7	87,2
Baccalauréat technologique	22,5	67,0	6,8	96,3
Baccalauréat professionnel	15,5	25,6	9,9	51,1
Total Baccalauréat	15,1	58,5	8,0	81,6

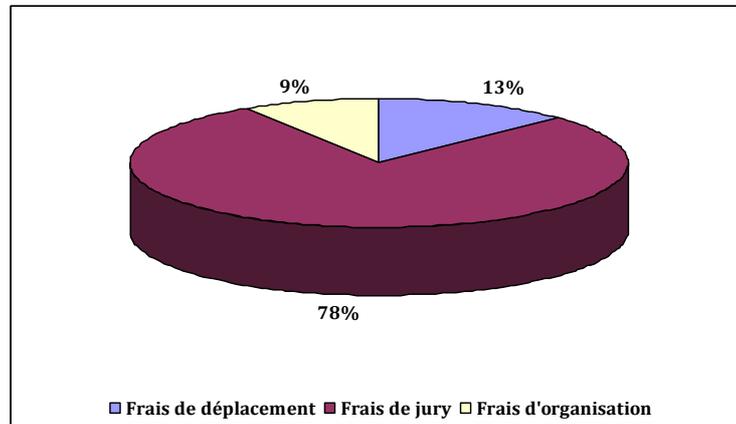
Source : Enquête SICEC pour la session 2009.

Annexe II

Les différences d'architecture des trois baccalauréats conduisent en effet à des structures de coûts très différentes qui mettent en évidence le coût des épreuves écrites terminales :

- ◆ les frais de jury représentent 78 % des dépenses identifiées par l'enquête SICEC pour le baccalauréat général, qui repose essentiellement sur des épreuves écrites terminales ;

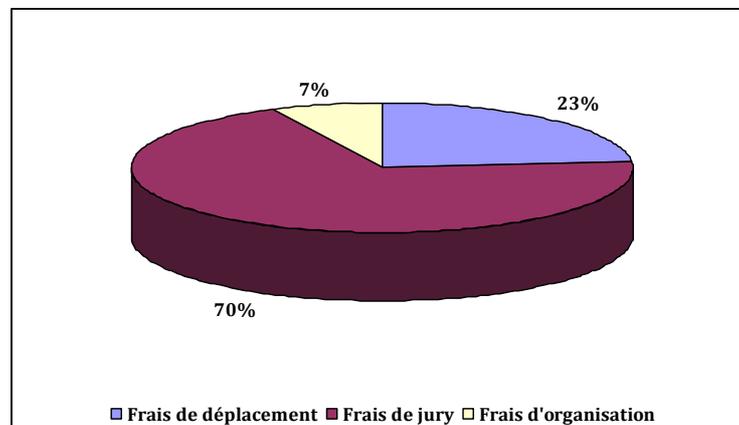
Graphique 1 : Structure des dépenses identifiées par l'enquête SICEC pour le baccalauréat général en 2009



Source : Enquête SICEC pour la session 2009.

- ◆ les frais de jury représentent 70 % des dépenses identifiées par l'enquête SICEC pour le baccalauréat technologique, dont les épreuves sont plus équilibrées entre les épreuves écrites terminales et les épreuves pratiques ;

Graphique 2 : Structure des dépenses identifiées par l'enquête SICEC pour le baccalauréat technologique en 2009

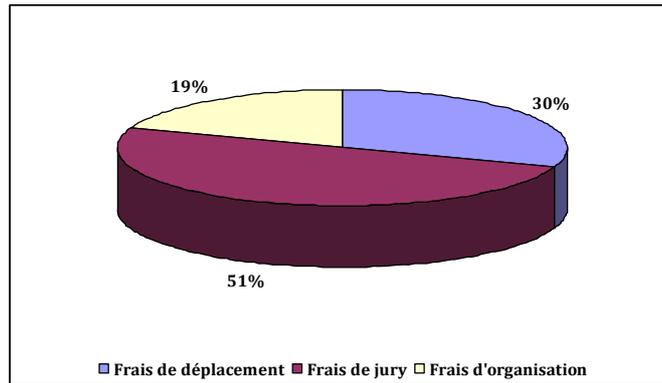


Source : Enquête SICEC pour la session 2009.

- ◆ les frais de jury ne représentent que 51 % des dépenses identifiées par l'enquête SICEC pour le baccalauréat professionnel, qui laisse une large part au contrôle en cours de formation.

Annexe II

Graphique 3 : Structure des dépenses identifiées par l'enquête SICEC pour le baccalauréat professionnel en 2009



Source : Enquête SICEC pour la session 2009.

4.1.1.2. Malgré les efforts pour « reconquérir le mois de juin », les épreuves du baccalauréat continuent à empiéter sur les activités d'enseignement

Le baccalauréat stérilise trois semaines d'enseignement (soit 8 % de l'année scolaire) pour les élèves des classes de seconde, première et terminale.

Les mesures du plan de « reconquête du mois de juin »¹⁹ ont permis de réduire d'une semaine la perturbation des activités d'enseignement en retardant la date de la première épreuve des baccalauréats général et technologique.

Tableau 38 : Calendrier des épreuves des baccalauréats général et technologique 2007-2011

	2007	2008	2009	2010	2011
Première épreuve	11 juin	16 juin	18 juin	17 juin	16 juin
Résultats du premier groupe d'épreuves	2 juillet	4 juillet	7 juillet	6 juillet	5 juillet

Source : Ministère de l'éducation nationale (Bulletin officiel).

Les visites en établissement effectués par la mission indiquent en revanche que l'objectif de maintenir les cours pendant les épreuves du baccalauréat ne semble pas atteint :

- ◆ les conseils de classe pour les classes de la sixième à la seconde ont débuté en 2011 le 14 juin et l'absentéisme des élèves croît fortement après cette échéance ;
- ◆ les établissements demeurent le lieu privilégié d'organisation du baccalauréat ce qui impacte fortement leur fonctionnement ;
- ◆ contrairement à ce qui était prévu, la surveillance physique des épreuves continue à être principalement assurée par les enseignants qui ne sont donc pas en mesure d'assurer leur enseignement.

Il est également important de ne pas perdre de vue que les épreuves du baccalauréat ne sont pas circonscrites à la deuxième quinzaine de juin, mais que les épreuves facultatives perturbent, dès le début du troisième trimestre, la vie des établissements.

¹⁹ Expérimentées dans quinze départements pour la session 2008, elles ont été généralisées pour la session 2009.

Encadré 4 : Calendrier des épreuves facultatives du baccalauréat en Île-de-France, session 2011²⁰

- 30 mars : épreuves écrites de langues vivantes ;
- 4 et 11 mai : épreuves orales de langues anciennes (latin et grec) ;
- 26 au 30 avril : épreuves orales de langues vivantes ;
- 16 au 18 mai : épreuve de langue des signes française ;
- 16 au 20 mai : épreuves d'arts.

En ce qui concerne le baccalauréat professionnel, les enseignants rencontrés par la mission ont, de manière unanime, pointé la lourdeur des procédures de contrôle en cours de formation. Ce dernier induit une multiplication mal maîtrisée des situations d'évaluation qui, couplée avec les périodes de stages en environnement professionnel, réduit de manière importante les activités d'enseignement.

4.1.1.3. La lourdeur de l'organisation de l'examen est un facteur de risque

La complexification de l'examen et l'augmentation du nombre de candidats aboutissent à une mobilisation très importante des services chargés de l'organisation du baccalauréat pendant toute l'année qui précède les épreuves, puisque l'élaboration des sujets débute dès le mois de juin de l'année précédente :

- ◆ 4 880 sujets doivent être élaborés pour chaque session ;
- ◆ les imprimeries des rectorats travaillent pendant près de trois mois à la reproduction des sujets, dans des locaux souvent inadaptés à la mise sous pli et au stockage ;
- ◆ dans les établissements, un membre de l'équipe de direction est plus particulièrement affecté à l'organisation des épreuves du baccalauréat qui occupe une part importante de son activité plusieurs mois avant le début des épreuves.

Dans le rapport remis à la fin du mois de juillet, la mission a mis en évidence les conséquences de la lourdeur de l'organisation du baccalauréat :

- ◆ les points de fragilité du processus sont nombreux. Le nombre de sujets à concevoir constitue par exemple un handicap pour préserver leur confidentialité ;
- ◆ la mobilisation des services est entière sur l'organisation des épreuves et la sécurité devient un objectif second.

4.1.2. Des pistes d'optimisation de gestion ont déjà été identifiées mais elles constituent des réponses insuffisantes

4.1.2.1. Les pistes identifiées d'optimisation de la gestion des examens n'ont été que partiellement mises en œuvre

Le sujet de la lourdeur de l'organisation des examens est récurrent et a fait l'objet de deux études importantes ces dernières années :

- ◆ l'audit de modernisation sur l'organisation des examens de l'éducation nationale réalisé en 2005 par l'IGF, l'IGEN et l'IGAENR ;

²⁰ La fixation de la date des épreuves facultatives est de la compétence du recteur d'académie.

Annexe II

- ◆ une étude commandée en 2009, dans le prolongement de cet audit, au cabinet Alenium, mandaté pour établir des propositions d'amélioration de l'efficacité de la gestion des examens.

Le champ de l'une et l'autre de ces études dépassait le baccalauréat, et concernait l'intégralité des examens, y compris professionnels, de niveau V, IV et III. Les pistes d'optimisation de la gestion qu'elles ont identifiées n'ont été que très partiellement mises en œuvre.

L'audit de modernisation comportait 56 propositions, certaines s'inscrivant dans un cadre réglementaire constant, d'autres recommandant des changements de réglementation.

Encadré 5 : Principales recommandations de l'audit de modernisation sur l'organisation des examens réalisé en 2005

- Renforcer le pilotage national et local des examens
 - créer un comité de pilotage national pour les examens ;
 - renforcer le pilotage interacadémique et envisager la constitution de services interacadémiques des examens et concours ;
 - faire précéder la création de nouveaux examens d'une étude d'impact ;
 - moderniser les systèmes d'information.
- Optimiser la gestion et maîtriser les coûts des examens
 - mettre en place un dialogue de gestion entre l'administration centrale et les rectorats ;
 - fixer des objectifs de convergence de « performance » des académies ;
 - faire ressortir les coûts complets ;
 - résorber les restes à payer ;
 - stabiliser les règles de remboursement.
- Diminuer l'impact de l'organisation des examens sur le temps de travail des enseignants et la scolarité
 - encadrer et harmoniser la fabrication des sujets ;
 - réduire l'impact des sessions sur la scolarité, au mois de juin et tout au long de l'année ;
 - mieux impliquer l'enseignement privé ;
 - créer des banques de sujets.
- Faire évoluer les modalités de certification en garantissant la qualité des diplômes délivrés
 - éviter d'alourdir le brevet ;
 - accélérer la rénovation et la simplification des diplômes professionnels ;
 - développer le contrôle en cours de formation des BTS ;
 - reconsidérer certaines modalités du baccalauréat.

Les suites données à ces propositions ont été assez limitées :

- ◆ le comité de pilotage des examens, destiné à renforcer le pilotage en réduisant le clivage entre prescripteurs de l'examen, qui arrêtent les modalités et le contenu, et les gestionnaires, qui en assument les tâches d'organisation, a été créé en 2006 mais ne s'est plus réuni depuis 2008 ;
- ◆ la proposition de faire précéder toute réforme d'un examen par une étude d'impact n'a pas été pérennisée après l'arrêt du comité de pilotage. La réforme du baccalauréat pour la session 2013, qui en a alourdi les modalités de certification, par la mise en place d'une double modalité d'évaluation des langues (écrit et oral), ne s'est, à la connaissance de la mission, pas accompagnée d'une étude d'impact ;
- ◆ la connaissance des coûts des examens n'a pas progressé ;
- ◆ les propositions de réduction de l'incidence des examens sur le temps scolaire se sont concrétisées dans le plan de reconquête du mois de juin, aux effets réels mais limités ;

Annexe II

- ◆ les propositions d'évolution de la réglementation du baccalauréat n'ont été suivies d'aucun effet.

L'étude réalisée par le cabinet Alénium proposait un renforcement du pilotage national des examens et une rationalisation de la gestion des examens au niveau national :

- ◆ une structure unique de pilotage des examens a été créée à la DGESCO en 2010, rattachée au chef de service de l'instruction publique et de l'action pédagogique. Elle a contribué à la réduction du nombre de sujets proposés et à la gestion d'une banque de sujets sur un rythme pluriannuel ;
- ◆ la création de services inter-académiques des examens (SIE), sur le modèle du service interacadémique des examens et concours d'Arcueil (SIEC)²¹, n'a pas été mise en œuvre. Les avantages attendus de la création de ces services regroupant les divisions examens et concours de plusieurs académies étaient des gains d'efficacité et une amélioration de la qualité des prestations.

4.1.2.2. Elles permettraient d'améliorer la gestion du dispositif mais leur effet serait limité à réglementation constante du baccalauréat

L'optimisation de la gestion du baccalauréat n'a de sens que dans le cadre de la rationalisation de la gestion de l'ensemble des examens.

Dans le rapport remis fin juillet sur la sécurisation des épreuves du baccalauréat, la mission s'est prononcée de manière favorable sur les pistes identifiées par le cabinet Alénium et notamment la création de huit à dix SIE qui pourraient assurer l'ensemble de l'activité réalisée aujourd'hui par les divisions d'examens et concours des trente académies :

- ◆ ils bénéficieraient d'une taille suffisante pour assurer le déploiement de procédures normées et sécurisées et pour réaliser des économies d'échelle par la mutualisation des achats ainsi que l'amélioration de l'efficacité de la gestion ;
- ◆ ils couvriraient un champ territorial leur permettant mieux d'assurer la coordination des processus d'élaboration des « kits » sujets, correction et organisation, le maintien des relations avec les établissements, une diffusion sécurisée des sujets et des copies de composition, ainsi qu'une meilleure gestion des alertes sujets ;
- ◆ l'élaboration des sujets au sein des SIE permettrait une meilleure sécurité en ouvrant la possibilité d'utiliser des locaux complètement sécurisés dédiés à l'élaboration et aux tests des sujets, comme cela est déjà fait au SIEC ;
- ◆ par ailleurs, le regroupement des ateliers de reprographie et de mise sous pli constituerait une mesure importante d'optimisation des coûts et de sécurisation.

Ces mesures permettraient de sécuriser et d'optimiser la gestion du baccalauréat. Leur effet demeurera toutefois limité si, dans le même temps, la réglementation des épreuves du baccalauréat, à l'origine de la lourdeur du dispositif, de ses risques et de ses coûts, n'est pas modifiée.

²¹ Le SIEC mutualise l'organisation des examens et des concours pour les trois académies franciliennes (Créteil, Paris, Versailles).

5. Les épreuves du baccalauréat pourraient être réformées en profondeur pour simplifier son organisation sans nuire à sa qualité certificative

5.1. Le nombre d'épreuves écrites terminales pourrait être réduit sans atteinte à la qualité certificative et tout en conservant la dimension symbolique

5.1.1. Il est important de conserver des épreuves écrites terminales

En premier lieu, les épreuves écrites terminales sont au cœur de la dimension symbolique du baccalauréat :

- ♦ composer sur un sujet national de manière anonyme et avec une unité de temps participe du caractère solennel du baccalauréat, qu'il est important de préserver pour répondre à la demande sociale de rite de passage républicain ;
- ♦ l'anonymat et le caractère national des sujets, en dépit des biais de correction et de l'efficacité très relative des procédures d'harmonisation, présentent un réel caractère d'équité même si, comme la mission l'a montré, il ne doit pas être surestimé.

En outre, les épreuves écrites présentent des qualités certificatives indéniables pour évaluer les capacités réflexives et d'expression des candidats.

5.1.2. La diminution du nombre des épreuves écrites terminales simplifierait de manière importante l'organisation du baccalauréat sans remise en cause de sa qualité certificative

5.1.2.1. Réduites à quatre, les épreuves écrites terminales conserveraient un rôle déterminant pour l'obtention du diplôme

Pour conserver aux épreuves écrites terminales un rôle déterminant, il est indispensable qu'elles continuent à contribuer pour une part essentielle à l'obtention du diplôme. L'analyse du caractère prédictif de ces épreuves sur l'obtention du diplôme est donc nécessaire pour déterminer quel en serait le nombre approprié.

La mission a réalisé cette analyse sur le fichier national des résultats au baccalauréat pour la session 2010.

Cette analyse met en évidence que :

- ♦ le caractère prédictif marginal des épreuves est fortement décroissant. A titre d'illustration, pour le baccalauréat S spécialité sciences de la vie et de la Terre (SVT), le taux de correspondance entre, d'une part, les résultats calculés sur la seule épreuve de SVT et, d'autre part, les résultats calculés sur l'ensemble des épreuves s'établit à 84,1 %²². La deuxième et la troisième épreuve ne permettent d'améliorer le taux de correspondance que respectivement de cinq et de deux points.

²² Le taux de correspondance entre les résultats calculés sur une épreuve ou sur un groupe restreint d'épreuves, et les résultats calculés sur l'ensemble des épreuves quantifie le caractère prédictif de ce groupe d'épreuves sur les résultats. A titre d'exemple, un taux de correspondance de 95 % signifie que 95 % des résultats (réussite ou échec) sont identiques entre l'examen réel et l'examen ramené à un groupe restreint d'épreuves.

Annexe II

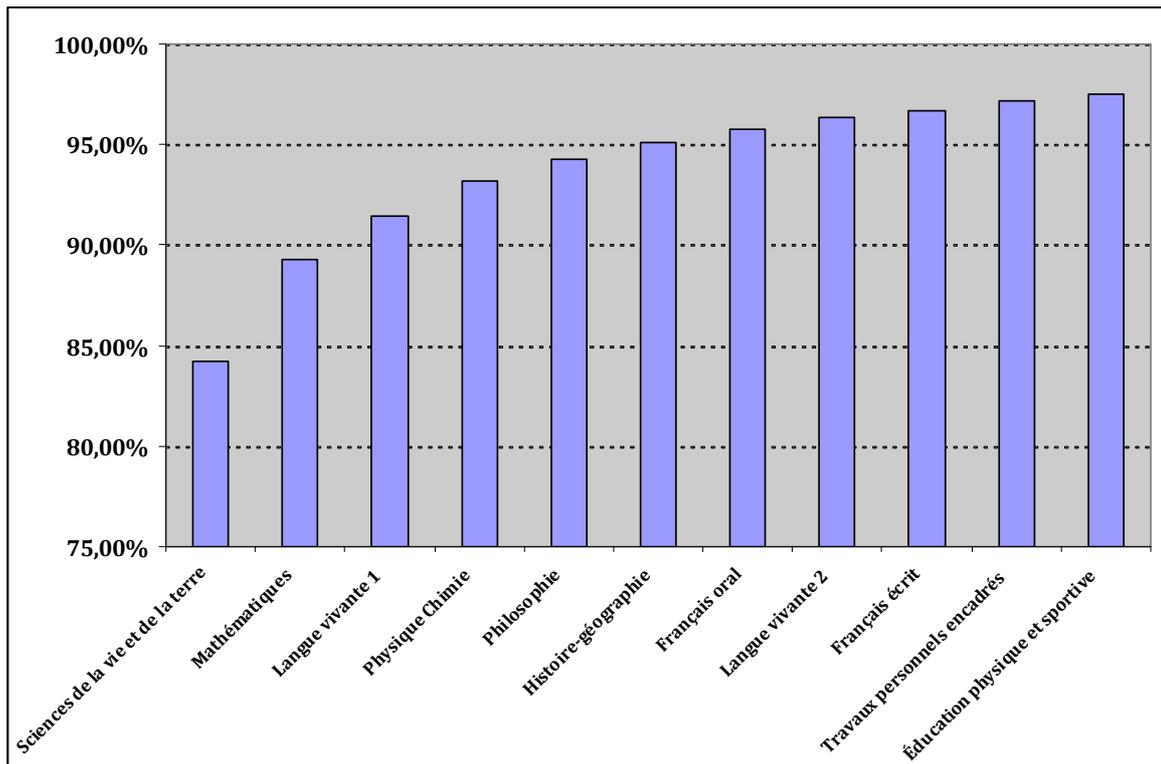
Tableau 39 : Caractère prédictif des épreuves écrites du baccalauréat S spécialité SVT

Épreuves	Taux de correspondance cumulé avec les résultats calculés sur l'ensemble des épreuves (en %)
Sciences de la vie et de la Terre	84,2
Mathématiques	89,3
Langue vivante 1	91,5
Physique Chimie	93,2
Philosophie	94,3
Histoire-géographie	95,1
Français oral	95,8
Langue vivante 2	96,3
Français écrit	96,7
Travaux personnels encadrés	97,2
Éducation physique et sportive	97,5

Source : Calcul de la mission à partir de la base de données des résultats nationaux du baccalauréat (session 2010).

A partir de la cinquième épreuve, le gain marginal apporté par chaque épreuve est inférieur à 1 point.

Graphique 4 : Taux de correspondance cumulé avec les résultats calculés sur l'ensemble des épreuves



Source : Calcul de la mission à partir de la base de données des résultats nationaux du baccalauréat (session 2010).

- ◆ qu'un noyau de quatre épreuves permettrait dans toutes les séries du baccalauréat général d'assurer une correspondance supérieure à 89 % avec les résultats calculés sur l'ensemble des épreuves.
 - pour le baccalauréat L, l'ensemble « philosophie, histoire-géographie, littérature, langue vivante 1 » assure une correspondance de 88,8 %. Ce taux, le plus faible des trois séries, traduit l'éclatement de ce baccalauréat entre des épreuves peu différenciées et peu discriminantes ;

Annexe II

- pour le baccalauréat ES, l'ensemble « sciences économiques et sociales, mathématiques, histoire-géographie et langue vivante 1 » assure une correspondance de 90,7 % ;
- le meilleur taux de correspondances est obtenu pour la série S dans laquelle le groupe « mathématiques, physique-chimie, sciences de la vie et de la Terre, français écrit » assure une correspondance au niveau de 93,6 %.

Tableau 40 : Taux de correspondance avec les résultats calculés sur l'ensemble des épreuves (en %) d'un groupe de quatre épreuves écrites pour les trois séries du baccalauréat

	L	ES	S
Candidats reçus dans les deux cas	88,8	90,7	93,6
Candidats reçus avec quatre épreuves mais ajournés sur l'ensemble actuel des épreuves	6,2	5,2	3,6
Candidats ajournés sur quatre épreuves mais reçus sur l'ensemble actuel des épreuves	5,0	4,1	2,8

Source : Calcul de la mission à partir de la base de données des résultats nationaux du baccalauréat (session 2010).

Réduites à quatre, les épreuves écrites terminales garantiraient une capacité prédictive supérieure à 89,0 % dans l'ensemble des séries du baccalauréat général. La diversité des spécialités des séries du baccalauréat technologique rend moins aisée la présentation de simulations comparables. La mission a toutefois vérifié que le caractère prédictif d'un nombre réduit d'épreuves est renforcé par le poids des coefficients des trois épreuves spécifiques à chaque série, qui représentent à elles seules entre 50 % et 60 % du total des coefficients des épreuves obligatoires.

Les disciplines qui ne seraient plus évaluées par une épreuve terminale continueraient à être enseignées et seraient évaluées selon d'autres modalités qui, pour conserver les bénéfices de la simplification permise par la réduction du nombre d'épreuves écrites terminales, devraient reposer largement sur l'évaluation continue.

La mission a souhaité prolonger son analyse par une étude de la correspondance entre :

- ♦ les résultats du baccalauréat 2010 ;
- ♦ les résultats simulés à partir des notes de quatre épreuves terminales complétées par les notes de l'évaluation continue pour les autres disciplines.

Pour être conduite, cette étude nécessitait de disposer de la base de données « Admission post-bac » (APB), qui est la seule base de données regroupant de manière homogène les notes d'évaluation continue d'un échantillon large de lycéens.

Le refus du ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche de communiquer ces données à la mission, au motif du secret statistique, n'a pas permis que ce travail soit réalisé dans le cadre de la mission. Son intérêt justifierait toutefois que la direction de l'évaluation, de la prospective et la performance (DEPP) réalise cette étude.

5.1.2.2. La diminution du nombre des épreuves écrites terminales aurait un effet majeur sur la simplification du processus

Les épreuves écrites terminales contribuent fortement au coût et à la lourdeur d'organisation du baccalauréat.

Réduire leur nombre à quatre pour les baccalauréats général et technologique permettrait :

- ♦ de diminuer le nombre de sujets à concevoir ;
- ♦ de réduire l'empiètement sur les activités d'enseignement des classes de seconde et de première ;

- ◆ de diminuer, sur la base du nombre de candidats inscrits à la session 2010 le coût de correction de 10,1 M€.

5.2. A condition de prévoir des mécanismes de régulation, la part de l'évaluation continue pourrait être renforcée

5.2.1. L'hostilité au renforcement du rôle de l'évaluation continue implique que sa mise en œuvre s'accompagne de réels mécanismes de régulation

5.2.1.1. L'hostilité à l'évaluation continue est paradoxale mais doit être prise en compte

L'échec, en 1995, de la tentative de réforme des modalités d'évaluation mises en œuvre pour le baccalauréat conduit à envisager avec prudence le renforcement de l'évaluation continue. La mission a pu constater, notamment lors des réunions de travail organisées dans les lycées, que cette perspective suscitait encore une hostilité importante.

Plus que les biais qui interviennent dans une évaluation continue, liés à la relation interpersonnelle qui s'établit entre l'élève et le professeur, l'argument principal évoqué pour refuser le renforcement de l'évaluation continue est l'absence d'homogénéité de la notation entre les établissements et le risque de stratégies détournées visant, pour certains établissements, à augmenter artificiellement le taux de réussite de leurs élèves au baccalauréat.

Si l'hétérogénéité de la notation entre les établissements est probable, bien que non objectivée, il est paradoxal qu'elle constitue pour de nombreux interlocuteurs rencontrés un obstacle au renforcement de la part de l'évaluation continue dans l'attribution du baccalauréat. En effet, c'est sur l'évaluation continue seulement, au travers du dossier scolaire, que repose l'admission des lycéens dans les filières sélectives de l'enseignement supérieur²³. Il paraît incohérent, d'une part, de faire confiance uniquement aux résultats de l'évaluation continue pour un processus déterminant les études supérieures et influant fortement le futur parcours professionnel des lycéens ; et, d'autre part, de refuser que ces mêmes résultats soient pris en compte dans l'obtention du diplôme.

Pour créer des conditions favorables à une évolution, les inquiétudes sur le renforcement du rôle de l'évaluation continue doivent être prises en considération.

5.2.1.2. Des mécanismes de régulation doivent être mis en place pour assurer l'équité du diplôme et éviter des stratégies d'établissement détournées

L'évaluation continue ne fait actuellement l'objet d'aucune régulation. Il en résulte des situations très diverses d'un établissement à l'autre, voire d'un professeur à l'autre, comme l'a constaté la mission :

- ◆ dans certains établissements, dans certaines disciplines ou avec certains enseignants, les élèves obtiennent au baccalauréat des notes inférieures à celles qu'ils obtiennent tout au long de l'année parce que leurs professeurs, souvent soucieux de ne pas les décourager, adoptent un système de notation plus favorable ;

²³ Le rôle de l'évaluation continue dans l'orientation dans les formations supérieures est développé dans l'annexe I.

Annexe II

- ◆ dans d'autres établissements, d'autres disciplines ou avec d'autres enseignants, la notation est plus exigeante et les élèves obtiennent au baccalauréat des notes plus favorables que celles obtenues au long de l'année. Dans un établissement visité, les professeurs rencontrés assument de noter leurs élèves trois ou quatre points de moins que la note prévisible au baccalauréat afin de mieux les préparer aux exigences des classes préparatoires aux grandes écoles.

Les acteurs de l'enseignement supérieur s'accommodent de l'absence de référentiel commun pour le recrutement des élèves dans les filières sélectives en développant des dispositifs de modulation, plus ou moins informels, intégrant la réputation de l'établissement d'origine (voire d'un professeur particulier) et le parcours des étudiants admis les années précédentes et issus des mêmes établissements d'origine. L'absence totale de transparence des règles mises en œuvre dans ces dispositifs est très contestable.

Prendre en compte l'évaluation continue au baccalauréat nécessite de garantir une convergence des pratiques de notation.

Deux dispositifs de régulation pourraient être mis en œuvre pour favoriser cette convergence et éviter l'apparition de stratégies détournées :

- ◆ la réalisation obligatoire par les professeurs de chaque discipline d'un lycée de protocoles d'évaluation, soumis au conseil pédagogique de l'établissement puis transmis aux inspecteurs pédagogiques régionaux (IA-IPR), permettrait de limiter les pratiques hétérogènes en matière d'évaluation continue. Les IA-IPR intégreraient ces protocoles dans leur activité et, lors de visites d'établissements, pourraient s'assurer, d'une part, de la conformité du protocole à un référentiel commun d'évaluation et, d'autre part, de la conformité des pratiques d'évaluation au protocole. Une analyse, par échantillonnage, des sujets proposés et des notes attribuées compléterait le dispositif et garantirait l'application du protocole ;
- ◆ une analyse statistique croisant les résultats de l'évaluation continue avec le parcours dans l'enseignement supérieur des lycéens concernés permettrait de mettre en évidence des écarts atypiques entre établissements d'enseignement secondaire comparables. Les anciens élèves de deux lycées aux résultats comparables devraient, dans leur parcours ultérieur, rencontrer un succès analogue. Si un lycée tentait d'augmenter artificiellement le taux de réussite de ses élèves au baccalauréat par une évaluation continue indulgente, les difficultés que rencontreraient ces élèves dans leurs études supérieures, statistiquement établies, justifieraient un audit précis des pratiques d'évaluation du lycée.

5.2.2. Les enseignements non évalués par une épreuve terminale pourraient être évalués en continu

Dans le cadre de la réduction des épreuves terminales proposée *supra*, les enseignements qui ne feraient plus l'objet d'une épreuve terminale devraient continuer à être évalués.

La tentation pourrait être de développer des dispositions de contrôles en cours de formation répliquant à l'échelle académique, et distillant tout au long de l'année, des épreuves proches de celles actuellement mises en œuvre de manière terminale. Cette évolution présenterait plusieurs inconvénients :

- ◆ la régulation de ces épreuves risque d'être encore moins assurée que pour les actuelles épreuves nationales et pourrait aboutir à une multiplication des situations d'évaluations chronophage par rapport au temps d'enseignement ;
- ◆ elle se concrétiserait par un transfert de responsabilité de l'organisation des épreuves des divisions examens et concours des rectorats vers les établissements secondaires qui pourraient rencontrer des difficultés pour l'assurer, avec un risque d'incidents accru.

Annexe II

Remplacer une épreuve écrite terminale nationale par plusieurs situations d'évaluation, formalisées dans le cadre très contraint du contrôle en cours de formation, transférerait et diluerait la complexité d'organisation de l'examen sans réellement la diminuer.

Dans les disciplines qui ne seraient plus évaluées de manière terminale, seule l'évaluation continue des élèves, dans le cadre de leurs activités habituelles et par leurs propres professeurs, constituerait un réel allègement du dispositif d'organisation du baccalauréat.

5.2.3. Les épreuves du second groupe pourraient être supprimées au profit d'un examen du livret scolaire

5.2.3.1. Les épreuves du second groupe prolongent la durée de l'examen

Les épreuves du second groupe²⁴ prolongent de quatre jours la période d'organisation de l'examen du baccalauréat. Elles mobilisent un nombre important d'examineurs et nécessitent une deuxième délibération du jury.

Leur organisation, à l'inverse de celle des épreuves du premier groupe, repose sur les établissements d'enseignement secondaire qui doivent convoquer les candidats et les examineurs.

5.2.3.2. La fonction de rattrapage serait mieux assurée par l'examen du livret scolaire

Les épreuves de second groupe présentent plusieurs défauts :

- ◆ il s'agit d'épreuves orales en tête à tête avec un seul examinateur ;
- ◆ le sens pédagogique de la substitution de la note d'oral à celle de l'épreuve écrite est contestable : que « vaut » réellement le candidat si le 6 qui lui a été notifié le mardi matin est commué en un 14 le jeudi, lors de l'épreuve orale ?
- ◆ les compétences testées lors de l'épreuve écrite puis lors de l'épreuve orale de contrôle peuvent être très différentes. C'est le cas, par exemple, de la philosophie :
 - l'épreuve écrite repose sur des exercices destinés à juger la capacité du candidat à développer et à exprimer un raisonnement rigoureux construit à partir des connaissances acquises pendant l'enseignement ;
 - l'épreuve orale de contrôle est fondée sur une interrogation à partir d'un texte étudié au cours de l'année et elle constitue un exercice moins exigeant que la dissertation écrite ;
- ◆ elles se déroulent parfois dans un climat de négociation implicite, sur la base du nombre de points nécessaires pour obtenir le diplôme, qui conduit l'examineur à se substituer au jury considéré dans son ensemble.

La fonction de ces épreuves orales de contrôle est de « rattraper » les candidats dont les notes obtenues lors des épreuves du premier groupe ne seraient pas révélatrices du niveau réel de compétences. Il s'agit de pallier les inconvénients que présente une épreuve ponctuelle pour évaluer les acquis de l'ensemble de l'année de terminale : le candidat peut avoir été souffrant ou stressé le jour de l'épreuve, il peut avoir mal compris le sujet ou le sujet pouvait porter sur un point du programme pour lequel il éprouvait des difficultés.

²⁴ Un candidat qui a obtenu une moyenne au moins égale à 8/20 et inférieure à 10/20, est autorisé à se présenter aux épreuves orales du second groupe. Les candidats se présentent à deux épreuves orales parmi celles qui ont fait l'objet d'épreuves écrites au premier groupe, y compris les épreuves anticipées. Seule la meilleure note obtenue par le candidat au premier ou au second groupe est prise en compte par le jury. Le candidat est reçu s'il obtient, à l'issue de ces épreuves, une moyenne de 10/20 ou plus à l'ensemble des épreuves.

Annexe II

L'examen par le jury du livret scolaire du candidat, qui rassemble les résultats chiffrés et les appréciations qualitatives obtenues par le candidat tout au long du cycle d'enseignement au lycée, semble plus approprié que des épreuves orales ponctuelles dont la qualité certificative présente plusieurs défauts.

Il permettrait, au contraire, d'accorder le diplôme aux candidats qui ont réalisé des contreperformances lors des épreuves ponctuelles du premier groupe, mais dont le résultat scolaire peut attester la continuité du travail et le niveau des acquis sur les trois années du lycée. A l'inverse le dispositif actuel aboutit à délivrer le diplôme à des candidats qui ont réussi deux épreuves orales de vingt minutes alors qu'ils cumulent de mauvaises notes aux épreuves du premier groupe avec un livret scolaire montrant un niveau d'acquis faible ou une implication insuffisante.

5.3. Le nombre de langues vivantes pouvant être présentées à l'examen pourrait être réduit

5.3.1. Le nombre de langues pouvant être présentées à l'examen, dont certaines ne sont pas enseignées est un facteur de coût et de complexité

La note de service N° 2003-115 du 17 juillet 2003 organise les épreuves de langues du baccalauréat :

- ◆ les langues peuvent être évaluées lors d'épreuves obligatoires ou facultatives (LV1, LV2, LV3) ;
- ◆ lorsqu'elles font l'objet d'une épreuve facultative, elles donnent lieu soit à une épreuve écrite soit à une épreuve orale ;
- ◆ les langues peuvent être ou non enseignées dans le système éducatif.

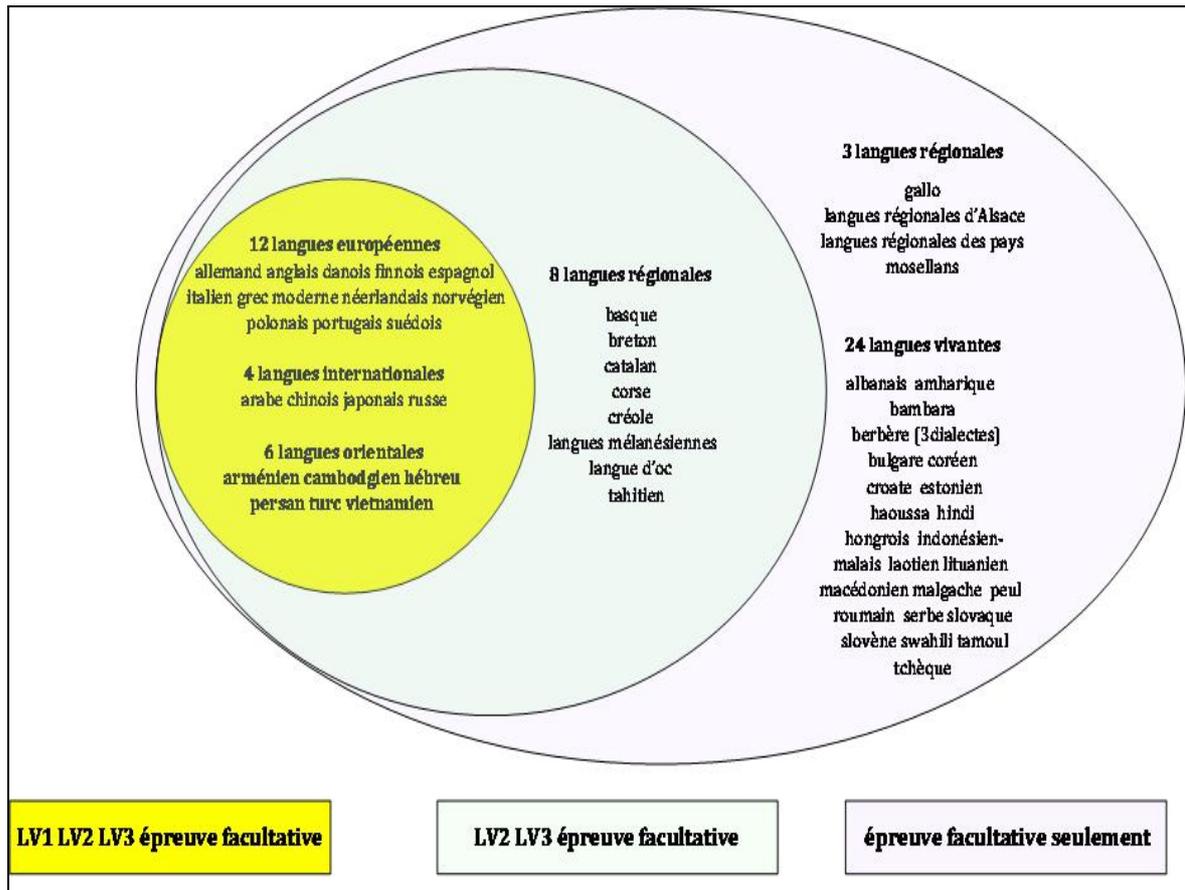
Au total 57 langues, peuvent être choisies au baccalauréat²⁵.

Cette offre est génératrice de difficultés d'organisation :

- ◆ plusieurs sujets doivent être conçus pour chacune des langues évaluées à l'écrit ;
- ◆ les rectorats doivent identifier des examinateurs extérieurs, au sein de viviers réduits, pour les langues non enseignées.

²⁵ Un arrêté fixe, chaque année, la liste des académies où il est possible de subir les épreuves de langues autres qu'en allemand, anglais, espagnol et italien.

Graphique 5 : Langues vivantes pouvant faire l'objet d'une épreuve au baccalauréat



Source : Mission d'après la note de service N° 2003-115 du 17 juillet 2003.

5.3.2. Leur nombre pourrait être fortement réduit

Limiter le nombre de langues évaluées permettrait de simplifier l'organisation du baccalauréat :

- ♦ évaluer des langues non enseignées dans le système éducatif ne relève pas de la fonction certificative du baccalauréat. Maîtriser une langue rare est un atout certain pour les jeunes concernés, mais il n'entre pas dans le rôle du système éducatif de certifier les compétences dans une discipline qui n'est pas enseignée ;
- ♦ certaines langues ne sont choisies que par un nombre très faible de candidats ce qui rend disproportionnés les moyens mis en œuvre pour organiser ces épreuves : 66,7 % des langues ne sont choisies que par moins de 200 candidats et seulement 11 langues sont choisies par plus de 1 000 candidats : allemand, anglais, arabe, chinois, espagnol, hébreu, italien, langues d'oc²⁶, portugais, russe et turc.

²⁶ Les langues d'oc regroupent l'auvergnat, le gascon, le languedocien, le limousin, le nissart, le provençal, vivaro-alpin.

Annexe II

Tableau 41 : Répartition des langues en fonction du nombre de candidats au baccalauréat général (session 2010)

Inférieur à 20	Compris entre 20 et 50	Compris entre 50 et 200	Compris entre 200 et 500	Compris entre 500 et 1 000	Supérieur à 1 000
Amharique Danois Estonien Haoussa Indonésien- Malais Laotien Langues mélanésiennes Lituanien Macédonien Slovène Swahili Tahitien	Bulgare Cambodgien Finnois Hindi Hongrois Slovaque Tchèque	Albanais Arménien Bambara Basque Breton Catalan Coréen Croate Gallo Grec moderne Langues régionales des pays mosellans Malgache Norvégien Persan Peul Roumain Serbe Suédois Vietnamien	Corse Néerlandais Polonais Tamoul	Berbère Créole Japonais Langues régionales d'Alsace	Allemand Anglais Arabe Chinois Espagnol Hébreu Italien Langue d'oc Portugais Russe Turc

Source : Calcul de la mission à partir de la base de données des résultats nationaux du baccalauréat (session 2010).

Note : la base de données fournie n'a permis d'exploiter les données pour les autres baccalauréats ; le nombre de candidats est calculé quelle que soit l'épreuve au titre de laquelle la langue a été choisie

Le choix de langues vivantes pouvant faire l'objet d'une épreuve au baccalauréat pourrait être limité :

- ◆ aux 12 langues européennes et aux 4 langues internationales qui peuvent actuellement être choisies en LV1, LV2, LV3 et en épreuve facultative ;
- ◆ aux 8 langues régionales qui peuvent actuellement être choisies en LV2, LV3 et en épreuve facultative.

Cette restriction de l'offre paraît raisonnable au regard des choix effectifs des candidats. Elle serait en revanche susceptible de provoquer des réactions d'ordre diplomatique.

5.4. L'évaluation pourrait être limitée à une modalité par discipline

5.4.1. Plusieurs enseignements sont évalués selon deux modalités complémentaires

Si, quand le baccalauréat est examiné dans son ensemble, la diversification des modalités d'évaluation apparaît souhaitable, la mise en œuvre de plusieurs modalités d'évaluation, complémentaires, pour le même enseignement est d'un intérêt plus contestable. Elle est révélatrice du caractère inflationniste du processus de définition des épreuves du baccalauréat comme l'illustre parfaitement le cas des langues vivantes. Afin de mettre fin à l'incohérence qui consistait à évaluer par une épreuve écrite la maîtrise des compétences linguistiques, alors que les programmes officiels insistent depuis plusieurs années sur la communication orale, des épreuves orales seront introduites pour la session 2013 dans l'ensemble des séries des baccalauréats général et technologique. Mais ces épreuves orales s'ajouteront et ne se substitueront pas aux épreuves écrites.

Annexe II

Plusieurs enseignements font d'ores et déjà l'objet d'une double évaluation :

- ◆ le français est évalué en fin de classe de première tant à l'écrit qu'à l'oral pour l'ensemble des candidats (466 739 pour la session 2010) des baccalauréats général et technologique ;
- ◆ les sciences physiques et les sciences de la vie et de la Terre sont évaluées à la fois par une épreuve écrite terminale et par une évaluation des capacités expérimentales ;
- ◆ les travaux personnels encadrés sont évalués en fin de classe de première à partir de la compilation de deux notes :
 - une note attribuée par une commission d'évaluation, au sein de l'établissement, à l'issue d'une épreuve orale subie par groupes de trois candidats (12/20) ;
 - une note attribuée dans l'établissement par les professeurs ayant encadré cette activité, pour 40 % du total de l'épreuve (8/20)²⁷ ;
- ◆ l'EPS de complément est évaluée, dans le cadre du CCF, de manière distincte à la fois de l'épreuve figurant au sein des épreuves obligatoires et de celle figurant au nombre des épreuves facultatives. Même si, dans ce cas précis, il ne s'agit pas réellement de deux modalités d'évaluation pour un enseignement identique, l'organisation d'une seule épreuve couvrant les deux enseignements pourrait être envisagée ;
- ◆ pour les candidats de la série littéraire, l'épreuve d'arts²⁸ fait l'objet, dans sept spécialités, d'une évaluation portant à la fois sur un écrit (d'une durée de 3 heures 30 minutes) et sur une épreuve orale de 30 minutes²⁹ ;
- ◆ au terme de l'arrêté du 22 juin 1994, l'évaluation des élèves des sections européennes ou de langues orientales se réalise par deux notes :
 - une note sanctionnant une épreuve orale bi-disciplinaire dans une langue étrangère comptant pour 80 % de l'ensemble ;
 - une note sanctionnant la scolarité de l'élève au cours de la classe de terminale, comptant pour 20 % de l'ensemble.

5.4.2. Compte tenu du surcoût engendré, il conviendrait de limiter ces situations à un gain objectif de qualité certificative

Évaluer selon deux modalités complémentaires un même enseignement génère un coût supplémentaire tant financier qu'en perte de temps d'enseignement. À titre d'exemple :

- ◆ les épreuves liées aux sections européennes mobilisent les évaluateurs de deux disciplines (langue vivante et discipline non linguistique) pendant toute une semaine en mai. Les professeurs ne peuvent assurer leurs cours, alors même que les élèves doivent, dans le même temps, finir le programme des épreuves obligatoires ;
- ◆ l'évaluation tant écrite qu'orale du français stérilise deux semaines d'enseignement en première et, par ricochet, en classe de seconde. Réduire l'évaluation à une seule modalité représenterait un temps supplémentaire d'enseignement d'une semaine pour ces deux années de lycée.

Le gain de qualité certificative paraît quant à lui limité. Lors des entretiens réalisés par la mission, les professeurs rencontrés ont régulièrement mis en cause :

- ◆ le caractère nivelant de l'évaluation des capacités expérimentales ;

²⁷ Dans le cas des candidats des établissements privés hors contrat, seule compte la note attribuée lors de l'interrogation orale.

²⁸ Arts plastiques ; cinéma-audiovisuel ; histoire des arts ; musique ; théâtre-expression dramatique ; danse ; arts du cirque.

²⁹ Excepté pour les arts plastiques : écrit de 2 heures et épreuve pratique de 5 heures.

Annexe II

- ◆ en l'absence de tout dispositif de régulation, le niveau très élevé et indiscriminé des notes attribuées par les professeurs ayant encadré les TPE qui comptent pour 40 % du total et réduisent donc aussi l'éventail global des notes : la proportion de candidats ayant obtenu, en 2010, une note supérieure ou égale à 13 en TPE varie entre 58,9 % en série L et 69,3 % en série S.

En outre, l'épreuve anticipée de français, qui repose sur une interrogation à partir de textes préparés au long de l'année avec l'enseignant, soulève un risque de bachotage et celui d'une évaluation portant davantage sur la qualité du commentaire de texte préparé par l'enseignant que sur les capacités propres du candidat.

La mission propose donc de conditionner le maintien ou la mise en œuvre d'une double évaluation d'un enseignement à la démonstration étayée d'un intérêt en termes de qualité certificative proportionné aux surcoûts engendrés tant du point de vue financier que du point de vue de la mobilisation enseignante et de ses effets sur l'activité d'enseignement.

Par exemple, en ce qui concerne l'expérimentation des capacités expérimentales, une seule épreuve couvrant les sciences de la vie et de la Terre et la physique-chimie pourrait être envisagée.

ANNEXE III

**Analyse internationale : une absence de
standard européen mais de réels points de
convergence**

SOMMAIRE

1. MALGRE DE CONSIDERABLES DIFFERENCES HERITEES ENTRE LES PAYS RELATIVEMENT AUX ATTENTES PLACEES DANS LE «SECONDAIRE SUPERIEUR», A LA FONCTION DE LA CERTIFICATION ET AUX MODALITES D'ACCES DANS L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR, DES PREOCCUPATIONS COMMUNES SE DEGAGENT.....	1
1.1. Les pays étudiés marquent un intérêt croissant pour que la fin du secondaire supérieur soit sanctionnée par une certification dotée d'une signification collective.....	2
1.2. Les pays étudiés tentent de concilier des traditions de choix des enseignements par les élèves avec le souci de les voir suivre des cursus cohérents en termes de poursuite d'études ou de marché du travail.....	3
1.3. Les pays étudiés sont aussi sensibles à l'intérêt de former des étudiants à des compétences estimées importantes mais pas toujours assez présentes dans les examens traditionnels.....	4
1.4. Les pays étudiés ont mis en place des certifications qui permettent à l'élève, aux responsables du système comme à l'enseignement supérieur de lire avec précision les performances des lauréats.....	5
1.5. Les pays étudiés proposent des modalités de certification qui valorisent les études en lycée et font de l'obtention du diplôme l'issue naturelle des études.....	6
2. LE BACCALAUREAT FRANÇAIS PRESENTE DES SPECIFICITES DANS LE CONTEXTE INTERNATIONAL	7
2.1. L'existence de voies et séries à visée encyclopédique entre lesquelles l'élève n'a pas le choix.....	7
2.2. La relation ambiguë entre la certification des études secondaires et l'enseignement supérieur.....	8
2.3. Une absence de confiance accordée aux établissements secondaires en matière de certification.....	8
2.4. La compensation des notes entre les disciplines masque la diversité des acquis spécifiques des bacheliers.....	9
2.5. La lourdeur concentrée de l'examen en fin de troisième année de lycée.....	10
3. LE BACCALAUREAT FRANÇAIS DOIT-IL IGNORER L'INTERNATIONALISATION CROISSANTE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DU MARCHE DU TRAVAIL, SEULEMENT SE PREOCCUPER D'UNE QUALITE SIGNIFICATIVE DES CERTIFICATIONS QU'IL PROPOSE, CREUSER CONSCIEMMENT SON « SOUVERAINISME » OU BIEN SE SOUCIER DE CONVERGER VERS DE GRANDES TENDANCES INTERNATIONALES ?	10
3.1. Première hypothèse: continuer d'ignorer le contexte international de l'enseignement supérieur et du marché du travail pour définir les enseignements et la certification en lycée.....	10
3.2. Deuxième hypothèse: se préoccuper surtout, y compris face au contexte international, d'améliorer la lisibilité et la qualité des certifications françaises.....	11
3.3. Troisième hypothèse : creuser les spécificités du secondaire supérieur français et de son mode de certification	11
3.4. Quatrième hypothèse: tenter de converger vers de grandes tendances internationales en matière de certification de l'enseignement secondaire supérieur	11

Annexe III

La mission s'est intéressée à la façon dont sont certifiées les études dans ce qu'il est convenu d'appeler l'enseignement secondaire supérieur, selon les nomenclatures internationales, pour un certain nombre de pays dont les traditions évaluatives apparaissaient comme fortement différentes des traditions françaises, avec les objectifs suivants :

- ◆ se départir du regard traditionnel français en matière d'examen pour rechercher dans quelle mesure certains aspects du baccalauréat étaient absolument distincts de la plupart des modèles étrangers, afin de pouvoir réfléchir à la signification de cette éventuelle distinction ;
- ◆ voir comment certains systèmes d'examens répondent à des préoccupations communes à beaucoup de pays, comme la prise en compte des technologies de l'information et de la communication, de l'interdisciplinarité, de l'oral etc.
- ◆ apprécier comment, au-delà du strict examen, est gérée la transition entre le secondaire supérieur et l'enseignement supérieur selon les pays ;
- ◆ s'interroger sur la nécessité, ou non, de la convergence des formations dans le secondaire supérieur, comme de leurs certifications, dans le contexte d'internationalisation aussi bien du marché du travail que du quasi-marché de l'enseignement supérieur en Europe et dans le monde.

En revanche, il ne s'agissait en aucun cas de chercher, dans quelque pays que ce soit, une modalité générale d'examen ou d'évaluation dont la qualité s'imposerait sur une échelle de comparaison internationale : modalités d'examen et d'évaluation sont des fonctions de systèmes dont la qualité ne saurait être évaluée séparément de quantité d'autres facteurs.

La mission a pu porter son regard, de façon concrète, sur les situations nationales suivantes : Allemagne, Angleterre, Autriche, Écosse, Finlande, Italie, Irlande du Nord, Pays de Galles, Suède, Suisse. Toutefois, elle a bien conscience à la fois du caractère limité de son enquête et de l'inexistence de travaux préalables, sur ces questions, qui auraient permis de bénéficier de mises en perspective plus approfondies.

1. Malgré de considérables différences héritées entre les pays relativement aux attentes placées dans le « secondaire supérieur », à la fonction de la certification et aux modalités d'accès dans l'enseignement supérieur, des préoccupations communes se dégagent

Les examens et diplômes sont dans une situation paradoxale face au développement de la comparaison internationale :

- ◆ d'un côté, les différents pays ont dû se préoccuper de la reconnaissance internationale de leurs diplômes, pour que leur « niveau » fût situé de façon relative, et pour qu'ils pussent aussi situer le niveau de diplômes étrangers dont les titulaires cherchaient un emploi ou une poursuite d'études ;
- ◆ en même temps, les évaluations internationales des systèmes se sont fondées sur des prises d'information spécifiques, communes à un ensemble de pays (comme les tests *Programme for international student assessment* [PISA], par exemple), et non sur les données rassemblées par les examens nationaux. Il est en effet apparu que les examens nationaux, quand ils existaient, ce qui n'est pas toujours le cas, relevaient de traditions et de principes d'évaluation dont la diversité rendait la comparaison peu pertinente, voire impossible, en particulier si l'on s'intéressait à la performance des élèves.

Annexe III

Si les systèmes d'éducation, notamment en Europe, semblent parfois converger, par exemple autour des notions d'« école fondamentale », d'« enseignement des compétences-clés », ou encore, de « système 3-5-8 de diplomation de l'enseignement supérieur »¹, ces évolutions semblent largement laisser à l'écart les enseignements en lycée, où se lit une étonnante diversité pédagogique, liée à des traditions pédagogiques ou religieuses, à l'histoire politique et sociale. Il en va de même de la certification de l'enseignement secondaire supérieur qui prévoit, à l'intérieur du continent européen, des modalités extrêmement différentes, parfois étonnantes et dépayantes : des diplômés du secondaire supérieur à Rome, Edinbourg, Paris, Munich ou Helsinki ont des acquis, sont engagés dans des études et participent de rituels sociaux extrêmement différents.

Il est traditionnel de décrire les systèmes éducatifs en les regroupant en grandes familles « germanique », « latine », « scandinave », etc. Ces distinctions, qui valent encore partiellement pour la scolarité obligatoire, ne semblent plus pertinentes au niveau du secondaire supérieur, et la mission, dont ce n'était pas l'objectif, ne saurait fournir de typologie des études en lycée comme de leurs certifications. En effet, on découvre davantage un certain nombre d'« écosystèmes », mais sans que cela permette clairement d'identifier des familles de pays sur un ensemble de critères.

À la différence de l'école obligatoire, si chaque pays est héritier d'une tradition de certification en fin de secondaire supérieur, aucun ne prétend s'ériger en modèle. Au contraire, tous sont conscients, à la fois qu'il est difficile de modifier un système d'examens, et qu'il est nécessaire de rechercher différents points d'équilibre entre des contraintes et des objectifs qui, eux, ont tendance à se ressembler, par delà les différences héritées. Voir au même moment, s'agissant du secondaire supérieur, les *Länder* allemands émerger des particularismes, le Pays de Galles créer un « baccalauréat » ou la Suède recréer un examen d'entrée à l'université montre que les pays sont en recherche et que la France aurait, sans doute, intérêt à s'inscrire dans ce mouvement.

1.1. Les pays étudiés marquent un intérêt croissant pour que la fin du secondaire supérieur soit sanctionnée par une certification dotée d'une signification collective

S'il a clairement existé des tendances, il y a une génération, pour proposer la suppression de la certification de fin de secondaire supérieur, ou pour n'en pas voir l'intérêt si elle n'existait pas, c'est aujourd'hui la tendance inverse :

- ♦ un pays comme la Suède qui a supprimé cet examen en 1968 a recréé depuis un examen d'accès à l'université servant de seconde chance pour ceux dont les résultats scolaires sont insuffisants ;
- ♦ en Finlande, les examens d'entrée que les universités avaient commencé de développer en supplément du diplôme sont en perte de vitesse, la population marquant sa préférence pour la clarté de ce dernier.

Les avantages conférés à une certification officielle à ce niveau sont de trois ordres :

- ♦ donner un sens cohérent à un système éducatif à l'échelle d'une nation : des pays comme la Belgique qui ne disposent pas de certification de fin d'enseignement secondaire tentent depuis des années de mettre en place, entre les différents « piliers » qui constituent l'enseignement très éclaté dans ces pays, une certification de fin d'enseignement secondaire. De la même façon ébranlée par le « choc PISA »²

¹ En France, système Licence-Master-Doctorat (LMD) mis en place dans le cadre du processus de Bologne.

² Les systèmes éducatifs en Allemagne ont été profondément réformés à la suite de la publication des résultats de l'enquête PISA réalisée en 2000 qui mettaient en évidence des performances médiocres.

Annexe III

l'Allemagne dépasse progressivement sa conception extrême de la décentralisation, au-delà même du niveau des *Länder*, pour mettre en place différentes réglementations de l'*Abitur* entre les *Länder* ;

- ◆ plusieurs pays développent autour de l'examen de fin d'études secondaires un rituel social, fait de festivités familiales et amicales, d'achat de couvre-chefs spécifiques (Finlande, Suède) perçu comme un élément important des rites collectifs de passage. La *maturità* italienne ou les *General certificates of secondary education (GCSEs) A-levels* du Royaume-Uni, après lesquels l'étudiant envisage souvent de quitter sa famille et de changer de ville, ont la même fonction initiatrice ;
- ◆ permettre une reconnaissance internationale des enseignements du secondaire supérieur. La question de l'équivalence des diplômes devrait être l'objet d'une attention a priori des concepteurs de systèmes : à défaut, on ne peut qu'être préoccupé par l'actuelle incertitude qui s'empare de comparaisons entre diplômes jusqu'ici traditionnellement jugés équivalents : a-t-on raison de faire des *General certificates of secondary education (GCSEs)* les équivalents du brevet des collèges, et des *GCSE A-levels* ceux du baccalauréat alors que ces derniers sanctionnent en deux ans une formation qui, par bien des aspects, s'apparente à une formation universitaire (approfondissement d'un petit nombre de disciplines) ? Il est possible de noter que le diplôme italien de la *maturità* est rédigé dans cinq langues, ce qui n'est pas le cas du baccalauréat français.

1.2. Les pays étudiés tentent de concilier des traditions de choix des enseignements par les élèves avec le souci de les voir suivre des cursus cohérents en termes de poursuite d'études ou de marché du travail

Si tous les pays sont d'accord pour reconnaître que la scolarité obligatoire doit poursuivre des objectifs largement communs à tous les élèves, ils ont conscience que le secondaire supérieur a aussi la fonction de contribuer à la spécialisation progressive des élèves, avec toutefois des nuances fortes et des chemins très différents pour y parvenir :

- ◆ certains systèmes ont fait le choix depuis longtemps (Royaume-Uni) ou plus récemment (Finlande, années 1990) d'insister sur le caractère optionnel et fortement modulaire des enseignements proposés aux élèves, dont ils n'ont à choisir qu'un petit nombre (entre deux et cinq au Royaume-Uni). Les choix d'un élève anglais s'effectuent entre 80 cours dont l'intitulé et le mode de validation (plusieurs équivalents de partiels répartis sur les deux années de la scolarité) sont de type universitaire (anthropologie, psychologie, sciences politiques, droit)³. Cette formule modulaire est perçue comme positive soit en termes de motivation des élèves (Finlande), soit en termes d'engagement préuniversitaire (Royaume-Uni). Parallèlement, ils en connaissent les limites et allument quelques contrefeux : développement de diplômes plus cohérents, comme l'ensemble des *Welsh Bac*, *Scottish Bac* et *Diplomas* introduisant au Royaume-Uni, en plus des certifications modulaires, des certifications fondées sur le respect d'un curriculum, évitant aux élèves d'être enfermés par des choix trop précoces. De même, en Finlande, ont été introduits quelques enseignements obligatoires.
- ◆ d'autres systèmes, comme le système italien, sont peu diversifiés mais accordent une liberté totale aux élèves quant aux filières, peu caractérisées entre elles, qu'ils souhaitent intégrer.

³ S'agissant des langues étrangères, sont proposées : allemand, arabe, bengali, chinois, espagnol, français, gallois, grec, gujarati, hébreu biblique, hébreu moderne, irlandais, italien, japonais, néerlandais, panjabi, persan, polonais, portugais, russe, turc et urdu.

1.3. Les pays étudiés sont aussi sensibles à l'intérêt de former des étudiants à des compétences estimées importantes mais pas toujours assez présentes dans les examens traditionnels

Les formes de l'examen restent traditionnelles dans plusieurs pays, dont la France, mais aussi la Finlande, qui ne propose que des épreuves écrites par disciplines.

Les innovations qui se font jour, ou encore les traditions les plus étonnantes pouvant faire écho à des préoccupations contemporaines, concernent essentiellement deux domaines d'évaluation : l'oral et l'interdisciplinarité.

- ◆ l'oral joue traditionnellement (Italie) ou de façon plus récente (*Länder* d'Allemagne) un rôle spécifique et complexe :
 - en Italie, alors que le nombre d'épreuves écrites est limité à trois, est organisé sous le nom de *colloquio*, un véritable « grand oral » qui représente 30 % des points. Il dure une heure et se déroule devant un jury composé de sept personnes, trois professeurs de l'élève et quatre professeurs extérieurs, dont le président. Il est constitué de trois moments distincts :
 - présentation et soutenance par le candidat d'une *tesina*, un mémoire sur un sujet sur lequel il a travaillé ;
 - interrogation par discipline ou interdisciplinaire où interviennent les professeurs de toutes les disciplines non représentées à l'écrit ;
 - retour avec le candidat sur sa prestation d'écrit pour lui demander des explications ou tester la solidité de ses affirmations et raisonnements ;
 - dans la plupart des pays germanophones, l'oral regroupe aussi plusieurs examinateurs de l'établissement et extérieurs, il a aussi pour fonctions d'interroger le candidat sur toutes les matières non évaluées à l'écrit, et de le « rattraper », tout au moins de lui demander des explications sur ses prestations d'écrit. Surtout, il est le moment d'un dialogue entre le candidat et son professeur, dont les jurés extérieurs sont témoins et juges. Le professeur est dans le rôle de l'avocat du candidat et non de l'examineur ;
- ◆ la question de l'interdisciplinarité est jugée partout importante, mais rares sont les systèmes qui l'ont vraiment mise en œuvre. Le cas italien est sans doute le plus révélateur :
 - l'épreuve d'italien est elle-même interdisciplinaire. Elle permet d'évaluer le candidat sur une palette d'exercices écrits dont la forme peut être académique, argumentative ou journalistique et dont le matériau peut être littéraire, historique, ou philosophique. L'important est la capacité à s'exprimer dans un texte construit, mais sur des matériaux divers ;
 - l'épreuve du *colloquio* est à plusieurs égards une porte ouverte sur des approches interdisciplinaires (une partie d'interrogation en langue étrangère est fréquente, le cas échéant sur un contenu disciplinaire autre, de même que le professeur d'italien vérifie l'expression à l'occasion de l'interrogation orale de physique) ;
 - surtout, la troisième épreuve écrite, sous le nom de *terza prova*, part d'un sujet qui a fait l'objet d'un projet dans l'établissement scolaire et tente d'évaluer la capacité du candidat à mobiliser ses compétences, ses connaissances et sa culture, dans un ensemble de disciplines qui sont listées dans le sujet. Comme il s'agit d'une épreuve longue et exigeante, elle alterne des propositions ouvertes où le candidat peut engager sa pensée et des questions courtes, y compris des questions à choix multiples (QCM).

Annexe III

L'attention portée à la qualité certificative de l'épreuve peut aussi s'incarner dans sa durée ou son exigence :

- ◆ l'épreuve d'italien dans la *maturità* dure six heures ;
- ◆ l'épreuve de finlandais ou de suédois langue maternelle en Finlande contient à la fois un commentaire de texte et une dissertation

1.4. Les pays étudiés ont mis en place des certifications qui permettent à l'élève, aux responsables du système comme à l'enseignement supérieur de lire avec précision les performances des lauréats

La plupart des schémas de certification d'études secondaires supérieures font apparaître un certain nombre de traits montrant que l'examen apporte selon les cas des preuves très différentes ; en face des réalités françaises, on peut avancer l'idée que la plupart des certifications comparables proposent un schéma à la fois plus simple et plus riche :

- ◆ la simplicité vient du petit nombre d'épreuves organisées : quatre en Finlande, trois ou quatre en Allemagne, trois épreuves écrites et une épreuve orale en Italie. La situation du Royaume-Uni est différente, parce que si le nombre des enseignements est limité à trois ou quatre, ce sont plusieurs épreuves qui sont organisées en cours d'année, sur les deux ans de scolarité ;
- ◆ les enseignements autres que ceux qui correspondent à ces épreuves terminales peu nombreuses sont évalués soit à l'occasion d'épreuves orales (Italie, Allemagne) ou écrites (en Italie la *terza prova*) ouvertes à un ensemble de disciplines, soit sur le mode de l'évaluation continue, et le résultat est retracé sur un document qui vient parfois en plus du diplôme de l'examen terminal (Finlande) ;
- ◆ dans un certain nombre de cas (Angleterre, Irlande du Nord, Pays de Galles, Écosse, Finlande, Allemagne), l'élève peut décider, pour certaines ou pour la totalité des épreuves, à quel niveau il décide de candidater : il sait que si sa prétention est modeste, il ne pourra pas atteindre les résultats les plus élevés, mais il lui est en général demandé de choisir le niveau supérieur dans au moins une discipline. Cette distinction des niveaux, qui vaut surtout dans le cadre d'enseignement optionnels, est une façon intéressante de valoriser des talents divers ;
- ◆ le mode de rendu des résultats est aussi très riche : délaissant souvent l'expression chiffrée, il situe le candidat, pour chaque discipline, dans une échelle d'appréciations comprenant jusqu'à sept degrés en Finlande. Les mentions, comparables aux mentions françaises, sont attribuées discipline par discipline.

On voit donc que, de façon diverse, le résultat du candidat est une notion qui est beaucoup moins binaire que dans le système français :

- ◆ « réussir le A-level » au Royaume-Uni est une expression vide de sens, puisqu'on réussit à obtenir tel grade à tel niveau dans telle discipline ;
- ◆ s'il existe bien un diplôme unique en Finlande, l'important est la lecture qui en est faite dans le détail des disciplines.

Annexe III

Deux conséquences en découlent :

- ◆ des données individuelles aussi riches sur le profil du lauréat font partie de ce que l'établissement d'enseignement supérieur, qu'il organise ou non un examen d'entrée, utilise pour sélectionner ses étudiants. Les résultats de l'examen sont d'abord un bilan pour l'étudiant, mais aussi un ensemble de données utiles aux universités ou aux employeurs, et enfin des repères de pilotage pour les autorités responsables (État, collectivités territoriales selon les cas) ;
- ◆ les systèmes s'entourent de précautions pour s'assurer de la qualité des évaluations ainsi produites, avec différentes procédures d'autant plus rigoureuses que l'évaluation certificative est confiée à des organismes indépendants auxquels l'établissement décide de s'affilier (Angleterre, Irlande du Nord, Pays de Galles). De la même façon des procédures de double correction ne sont pas rares, en Allemagne par exemple.

1.5. Les pays étudiés proposent des modalités de certification qui valorisent les études en lycée et font de l'obtention du diplôme l'issue naturelle des études

L'ambition de développer le nombre de lauréats de l'enseignement supérieur, commune à tous les pays, conduit la plupart d'entre eux à mettre en place une certification de fin de secondaire supérieur qui mette les candidats dans de bonnes conditions pour la poursuite des études et produise des viviers académiques suffisants. La préoccupation est de favoriser des examens qui sanctionnent le travail accompli, qui évitent les aléas de l'« examen couperet » et dont les résultats quantitatifs nationaux s'apparentent plus à ceux de certificats de bonne scolarité qu'à ceux de concours.

Plusieurs éléments montrent l'importance accordée à la scolarité au lycée dans la plupart des systèmes :

- ◆ le lycée est souvent un cursus long ni interrompu ni troublé par des questions d'orientation ou de choix secondaires de filières ou de spécialité. La plupart du temps en Allemagne, toujours en Italie, le lycée dispose de 5 années. La conséquence en est qu'il propose véritablement un corps de culture autoréférencé qui rend en ce cas peu de comptes à l'enseignement supérieur ;
- ◆ les résultats obtenus par les élèves en cours de scolarité sont très importants et pris en compte de façon diversifiée : en Italie c'est le lycée qui décide, ou non, de présenter le candidat à l'examen, s'il a une moyenne générale supérieure à 60/100 (une sorte d'« admissibilité »). En Finlande, les résultats scolaires sont produits dans un document qui accompagne les résultats de l'examen à l'université. En Italie comme en Allemagne ou en Écosse, les résultats sont pris en compte au sein de l'examen, avec un poids important (25 points sur 100 en Italie) ;
- ◆ les épreuves elles-mêmes sont, pour certaines, d'inspiration locale, en fonction de projets pédagogiques de l'établissement, comme *la terza prova* italienne ;
- ◆ importante en termes d'autonomie pédagogique et de prise en compte du travail de l'année ou même des années antérieures, l'attention portée vers l'établissement scolaire et ses acteurs est aussi légitimée par l'aide que les professeurs de l'élève peuvent lui apporter, notamment à l'occasion d'épreuves orales potentiellement intimidantes : c'est le cas avec le *colloquio* italien, mais aussi avec les oraux allemands. En Allemagne, l'établissement est d'autant moins mis à l'écart de l'examen que c'est souvent le chef d'établissement lui-même qui préside la commission d'oral ;

Annexe III

- ◆ naturellement dans la plupart des cas où les résultats en cours de formation sont pris en compte il existe différents modes de régulation : vérification d'un nombre suffisant d'épreuves en classe, validation a priori de ces épreuves par des autorités extérieures, évaluation a posteriori de ces évaluations et de la façon dont elles ont été notées par les professeurs de l'établissement, rapprochement entre résultats internes et externes.

2. Le baccalauréat français présente des spécificités dans le contexte international

Aucun des traits relevés ci-après n'est propre à la situation française. Il n'y a en revanche que dans la situation française qu'ils se retrouvent tous et font système, bien entendu en lien avec l'histoire de l'éducation et notamment du secondaire supérieur. Trois spécificités du système éducatif français influent sur le baccalauréat :

- ◆ la tradition curriculaire encyclopédique, inspirée de la *ratio studiorum* des collèges des jésuites valorise la culture générale en même temps que l'élitisme, et elle fait peu confiance à l'établissement scolaire dans une organisation centralisée ;
- ◆ la cote mal taillée de l'école du socle commun, qui n'a pas fait de choix véritable quant à la certification de l'enseignement secondaire inférieur (le collège), en maintenant le diplôme national du brevet, malgré de fortes réserves exprimées depuis plus d'une décennie quant à sa valeur, isole le baccalauréat et ne facilite pas sa lecture systémique (comme, dans des conditions très différentes, le permet la fin de l'école fondamentale dans les pays scandinaves, l'obtention de la *licenza media* italienne, ou celle des *GCSEs* en Angleterre, en Irlande du Nord et au Pays de Galles) ;
- ◆ la situation unique de l'enseignement supérieur éclaté entre, d'une part, un secteur non sélectif dans lequel se trouvent la plupart des universités et, d'autre part, un secteur sélectif avec, entre autres, les grandes écoles a, naturellement, des implications sur le lycée et sur le type de certification des études qui y est organisé ;

2.1. L'existence de voies et séries à visée encyclopédique entre lesquelles l'élève n'a pas le choix

L'enseignement secondaire français engage peu à peu les élèves vers différents niveaux de spécialisation dans leurs études qui se répartissent entre trois voies principales (générale, technologique et professionnelle) puis à l'intérieur de chaque voie, entre un certain nombre de séries, également appelées « filières », encore distinguées en spécialités au cours de la dernière des trois années d'études.

Selon un fractionnement progressif, la distinction en voies se fait dès l'entrée au lycée ou dès la seconde année, celle en séries essentiellement après la première année, tandis que celle en spécialités se fait très tôt au sein de la voie professionnelle et à l'entrée en troisième année au sein de la voie générale.

La caractéristique de cette structuration est que chaque voie, série ou spécialité est en fait fondée sur une architecture rigide de différentes disciplines ou enseignements dont le nombre, la liste et l'importance relative (en termes de poids horaire, ou encore de coefficients à l'examen) sont définis à l'avance par la réglementation nationale d'une façon qui prétend à la fois faire leur part à des spécificités et à un objectif commun d'équilibre. C'est ainsi que le même ensemble de disciplines est présent, de façon obligatoire, dans la plupart des filières au moins de l'enseignement général, mais aussi de la voie professionnelle.

Annexe III

Le cas la plus emblématique est bien sûr celui de la philosophie, qui, avec certes des horaires, un poids et des programmes différents, est obligatoirement présente et enseignée dans toutes les séries générales et technologiques.

Puisque l'institution marque de façon très forte son adhésion à une structure curriculaire de type encyclopédique, la certification tend à suivre la même logique et à vouloir précisément vérifier cette ouverture du candidat à tout un éventail de disciplines, avec des accents mis sur telle ou telle d'entre elles.

Si toutefois le lycée français n'est pas le seul à présenter une logique de voies d'études prédéterminées, la spécificité en apparaît si l'on sait que cette logique en France :

- ♦ est plus marquée que par exemple en Italie où, entre le lycée dit *scientifico* et le lycée dit *classico*, les différences curriculaires sont beaucoup moins marquées qu'entre les séries L et S françaises ne serait-ce que parce que ces différentes voies d'études correspondent en fait à des lycées qui sont spécialisés, *classici* et *scientifici*, et qu'on va souvent là où l'offre scolaire locale le permet. Le type de *maturità* qu'on obtient n'a dès lors pas beaucoup d'importance. Du coup, une problématique française telle que celle du rééquilibrage entre les séries, souhaité en vain depuis trente ans, n'apparaît pas dans l'agenda politique italien ;
- ♦ s'accompagne de décisions prises par l'État au nom du succès présumé de l'élève selon les séries, alors que, dans le cas italien par exemple, les professeurs de collège formulent des conseils en termes d'orientation, mais qu'il ne s'agit que de conseils vis à vis desquels l'élève et sa famille restent libres. Quand en France, le baccalauréat n'est que le troisième moment d'une évaluation non pas certificative, mais sélective, que l'élève a affrontée en fin de troisième (pour le choix de la voie d'études, où il n'a pas eu le dernier mot), puis en fin de seconde, pour le choix de la voie et surtout de la série.

2.2. La relation ambiguë entre la certification des études secondaires et l'enseignement supérieur

En France, le grand paradoxe du système « secondaire supérieur- enseignement supérieur » est que, tandis que le secondaire fait porter une large partie de ses efforts sur la division des élèves en voies et séries, l'enseignement supérieur au moins universitaire est indistinctement ouvert aux étudiants des différentes séries, spécialités et voies.

Un système comme celui du Royaume-Uni demande aux lycéens des choix précoces, mais dans un cadre général où l'enseignement supérieur va s'intéresser à ces choix et les conforter.

L'Italie détermine très peu les lycéens, leur laissant tout choix d'études supérieures.

La situation française est, quant à elle, relativement incohérente, puisqu'elle favorise une spécialisation, au demeurant sur le mode imposé plus que sur celui du choix, et avec la réserve d'une offre de culture générale pour tous, mais qu'elle se contredit elle-même en niant l'intérêt de cette spécialisation en termes de poursuite d'études.

2.3. Une absence de confiance accordée aux établissements secondaires en matière de certification

Le baccalauréat en France ne reconnaît aucune autonomie aux établissements dans la définition des épreuves du baccalauréat et tient peu compte du travail et des résultats obtenus au cours de la scolarité.

Annexe III

En France, l'offre d'enseignement et ses éventuelles variations d'un établissement à l'autre ne sont en général pas prises en compte à l'examen, qui est plutôt perçu comme un facteur d'unification, et le travail des élèves, ainsi que les résultats obtenus en cours de scolarité ne sont pas pris en compte autrement que lors des délibérations de jurys, dans le cas de situations limites et avec beaucoup d'aléas dans cette prise en compte.

Même quand il s'agit de contrebalancer les éventuels aléas d'épreuves terminales, on le fait en organisant de nouvelles épreuves terminales, dites « orales de second groupe », plutôt que de se demander quel a été le travail de l'élève et quelles sont ses performances habituelles.

Cette situation est très différente :

- ◆ de celle de pays où l'établissement secondaire supérieur, contrairement au modèle centralisé français, a une autonomie nettement plus marquée :
 - soit qu'il lui revienne de définir lui-même la façon dont il souhaite que ses élèves soient évalués, en s'affiliant, dans le détail de chaque discipline, à différents offices extérieurs d'examen et de certification dont il apprécie la qualité (cas du Royaume-Uni, Écosse exceptée) ;
 - soit en raison de l'autonomie dont il dispose pour la déclinaison des *curricula* au plan local pour tenir compte du projet d'établissement ou des besoins spécifiques des élèves (Finlande et Italie).
- ◆ de celle de pays où les résultats en cours de scolarité ainsi que le travail des élèves sont pris en compte soit dans le décompte général des points (Italie), soit par l'organisation d'épreuves spécifiques en cours de scolarité (Angleterre, Irlande du Nord, Pays de Galles), soit par la présence de professeurs de l'élève dans les jurys (Allemagne, Italie).

La situation française est d'autant plus paradoxale, que pour les dossiers d'admission dans les filières sélectives, qui recrutent uniquement sur les données du livret scolaire, une grande importance est accordée à la spécificité des établissements ainsi qu'aux appréciations fournies par les professeurs sur le travail des élèves.

2.4. La compensation des notes entre les disciplines masque la diversité des acquis spécifiques des bacheliers

Le grand nombre d'épreuves auxquelles sont soumis les candidats français, dans un large éventail de disciplines, débouche sur des corrections de copies et des évaluations d'oral qui se concrétisent par des notes entre 0 et 20 affectées d'un coefficient multiplicateur selon les disciplines et les séries. La moyenne des notes obtenues, artificiellement majorée par les notes des épreuves facultatives⁴, devient la seule référence et fait disparaître toute information relative aux acquis par discipline.

Le baccalauréat français n'est pas le seul examen de fin du secondaire supérieur où seul un résultat global est recherché. Il faut néanmoins être conscient :

- ◆ qu'il est le seul dont le résultat final chiffré amalgame et dilue autant d'éléments dans le calcul du total des points ;
- ◆ que le système des options facultatives qui peuvent rapporter des points en mêlant cet apport à celui des disciplines évaluées de façon obligatoire, gonfle artificiellement les résultats en contribuant à les rendre plus opaques ;

⁴ Les notes obtenues lors des épreuves facultatives, affectées d'un multiplicateur, ne sont prises en compte qu'au-delà de 10. En outre, les points ainsi obtenus majorent le numérateur sans affecter le dénominateur dans le calcul de la moyenne.

- ◆ que dans la plupart des systèmes, on veille à ce que les résultats soient élaborés et donnés par discipline, et non sous forme d'une compensation généralisée : on obtient en Finlande ou en Angleterre non pas « un » examen mais un ensemble d'examens, entre les résultats desquels on ne fait pas de moyenne.

2.5. La lourdeur concentrée de l'examen en fin de troisième année de lycée

Pour les différents motifs énoncés, brièveté du « temps du lycée », encyclopédisme de la formation, cloisonnement disciplinaire, caractère progressif des spécialisations qui ne prend tout son sens qu'au cours de l'année de terminale, absence de toute prise en considération par l'examen du travail des élèves en cours de scolarité comme de leurs résultats, on parvient à une situation spécifiquement française où un ensemble de disciplines plus nombreuses qu'en bien des pays doit être évalué sous forme d'épreuves seulement terminales et sans qu'on conçoive d'approche autre que disciplinaire.

Cet ensemble de contraintes ne se retrouve nulle part ailleurs.

3. Le baccalauréat français doit-il ignorer l'internationalisation croissante de l'enseignement supérieur et du marché du travail, seulement se préoccuper d'une qualité significative des certifications qu'il propose, creuser consciemment son « souverainisme » ou bien se soucier de converger vers de grandes tendances internationales ?

La récente réforme du lycée, qui à la différence de l'évolution de la scolarité obligatoire autour de l'idée de socle commun, s'est effectuée sans référence aux systèmes d'enseignement secondaire supérieur des pays européens peut interroger au plan méthodologique : en effet, un nombre croissant d'étudiants français souhaitent étudier, après le baccalauréat ou plus tard, dans des universités étrangères et, aux différents niveaux de diplômes, ils se présentent de plus en plus souvent sur un marché du travail internationalisé.

Il n'est pas sans intérêt de se poser des questions, notamment, relatives au niveau, pour autant qu'il est comparable, des diplômes étrangers passés au même âge, et de se demander si les spécificités nationales d'un système, héritées de l'histoire, relevant de caractères nationaux, apportent aux détenteurs des diplômes qu'un système délivre des atouts particuliers, sur la scène internationale, en termes de poursuite d'études ou d'emploi.

Quatre postures différentes sont possibles.

3.1. Première hypothèse : continuer d'ignorer le contexte international de l'enseignement supérieur et du marché du travail pour définir les enseignements et la certification en lycée

Rien n'impose aux responsables et aux acteurs de l'éducation en France de tenir compte d'éléments internationaux pour penser les évolutions futures de l'examen.

Lycée et baccalauréat peuvent rester des entités souverainistes, relativement inconscientes de leurs particularismes.

Le risque pourrait être que certains pays, quand il s'agit d'équivalences de diplômes, ou certaines organisations internationales ne viennent interroger la valeur du baccalauréat français et que des analyses viennent montrer qu'elle n'est pas toujours assurée en l'état.

3.2. Deuxième hypothèse : se préoccuper surtout, y compris face au contexte international, d'améliorer la lisibilité et la qualité des certifications françaises

Une autre approche pourrait consister à ne rien changer au baccalauréat actuel, dans ses grandes lignes, mais seulement à corriger un petit nombre de points qui, au plan international, pourraient en limiter la lisibilité ou la qualité apparente : certaines des préconisations du présent rapport, même modestes, pourraient aller dans ce sens, comme la réforme de l'actuel « rattrapage », une meilleure prise en compte du livret scolaire ou une restitution des résultats sous une forme appréciative positive, par disciplines, en plus ou au lieu des notes chiffrées.

3.3. Troisième hypothèse : creuser les spécificités du secondaire supérieur français et de son mode de certification

On peut aussi imaginer que le système français, loin de vouloir rejoindre des tendances internationales, souhaite s'en tenir à son schéma, en se limitant à le clarifier et à creuser quelques traits caractéristiques :

- ◆ expliciter les objectifs formatifs des enseignements en lycée, en termes notamment de culture générale ;
- ◆ imaginer un examen privilégiant un certain nombre de compétences et d'exercices caractéristiques du secondaire supérieur français, comme la dissertation ;
- ◆ conserver le système des voies et des séries, mais en tentant de les rééquilibrer enfin.

3.4. Quatrième hypothèse : tenter de converger vers de grandes tendances internationales en matière de certification de l'enseignement secondaire supérieur

Sans viser une convergence absolue et tout en tenant compte des spécificités du lycée français, on pourrait aussi envisager que le baccalauréat français réduise les écarts avec certaines grandes tendances européennes. Il s'agirait d'évoluer vers :

- ◆ un examen resserré sur un nombre restreint d'épreuves significatives, soit en faisant appel à quelques épreuves communes à plusieurs disciplines, soit par tirage au sort, soit par désignation claire des disciplines majeures de chaque série ;
- ◆ un examen qui prenne davantage en compte le travail des élèves en cours de scolarité, soit parce que cela permet de prendre en compte des compétences spécifiques, soit pour jouer un rôle de contrepoids aux épreuves ponctuelles. Il s'agirait bien sûr de le faire en s'entourant de toutes les précautions et régulations en usage ailleurs ;
- ◆ un examen qui jouerait un rôle dans l'orientation active, aussi important que le livret scolaire, qui se déroulerait principalement en juillet, y compris pour les filières sélectives, en faisant apparaître les prestations par discipline de chaque lauréat ;
- ◆ l'abandon du système français des séries étanches et indûment hiérarchisées, en visant l'équivalent d'un socle commun au niveau de la fin du secondaire supérieur, autour d'un petit nombre de disciplines au choix du lycéen, mais attestant un niveau similaire d'atteinte des compétences requises par l'enseignement supérieur.

ANNEXE IV

Lettre de mission

Annexe IV



*Ministère de l'Economie, des
Finances et de l'Industrie*

*Ministère du Budget, des Comptes publics
et de la Réforme de l'Etat,
porte-parolat du Gouvernement*

*Ministère de l'éducation nationale
de la jeunesse et de la vie associative*

Paris, le - 4 JUIL. 2011

Note à l'attention de

Monsieur Jean BASSÈRES

Chef du service de l'Inspection générale des finances

Monsieur Pascal FAURE

Vice-Président du Conseil Général de l'industrie, de l'énergie et des technologies

Monsieur Thierry BOSSARD

Chef du service de l'Inspection générale de l'administration de l'éducation nationale et de la Recherche

Monsieur Erick ROSER

Doyen de l'Inspection générale de l'éducation nationale

Des incidents ont émaillé la session 2011 du baccalauréat et font apparaître que les précautions traditionnellement prises pour assurer la sécurité des sujets d'examen sont exposées à des risques nouveaux, que font en particulier courir les moyens techniques et les réseaux de communication développés au cours de ces dernières années.

Indépendamment de l'enquête judiciaire en cours, il convient que les services chargés de l'organisation du baccalauréat tirent de leur côté toutes les conséquences de la fragilisation ainsi révélée.

Il reviendra à la mission conjointe de l'Inspection générale de l'administration de l'éducation nationale et de la recherche, de l'Inspection générale de l'éducation nationale, de l'Inspection générale des finances et du Conseil Général de l'industrie, de l'énergie et des technologies, d'apprécier les risques liés à la sécurité de l'examen, notamment à partir de l'analyse des incidents recensés lors de cette session ou des précédentes, d'en analyser l'origine et de formuler des préconisations opérationnelles qui permettraient de restaurer toutes les conditions de confiance des candidats et de leurs familles.

Vous voudrez bien, après une enquête conduite immédiatement, adresser vos premières observations et propositions pour le 22 juillet 2011.

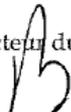
.../...

Annexe IV

Dans un deuxième temps, nous vous demandons d'analyser et d'expertiser dans sa forme même l'examen du baccalauréat, d'une part au regard de ce qui constitue son fondement : le caractère national d'un examen qui sanctionne les années lycée et le premier grade de l'enseignement supérieur, d'autre part en tenant compte d'un environnement culturel et technique qui s'est profondément modifié ces dernières années.

Ces éléments de contextes nouveaux, les réformes importantes engagées au lycée comme à l'université pourraient nécessiter des aménagements ou des évolutions. Vous ferez des propositions en ce sens. Le rapport relatif à cette deuxième partie de votre mission est attendu pour le 15 octobre 2011.

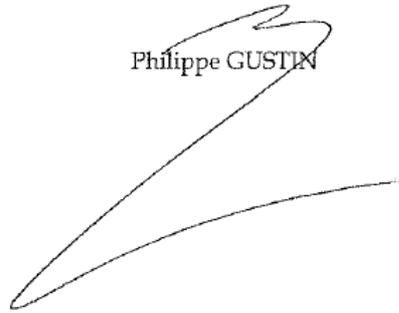
Directeur du cabinet


Didier BANQUY

Directeur du cabinet


Sébastien PROTO

Le Préfet, Directeur du cabinet


Philippe GUSTIN

ANNEXE V

Liste des personnes rencontrées

SOMMAIRE

1. ADMINISTRATION CENTRALE	1
1.1. Services du premier ministre.....	1
1.2. Ministère de l'éducation nationale.....	1
1.2.1. <i>Secrétariat général</i>	1
1.2.2. <i>Direction générale de l'enseignement scolaire</i>	1
1.2.3. <i>Inspection générale de l'éducation nationale</i>	1
1.2.4. <i>Service du médiateur de l'éducation nationale</i>	2
1.3. Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche.....	2
2. ACADEMIE DE DIJON	2
2.1. Rectorat.....	2
2.2. Établissements d'enseignement.....	3
2.2.1. <i>Lycée Carnot à Dijon (21)</i>	3
2.2.2. <i>Lycée Hippolyte Fontaine à Dijon (21)</i>	3
2.2.3. <i>Professeur Simone Weil à Dijon (21)</i>	3
2.3. Université de Bourgogne.....	4
3. ACADEMIE DE LYON	4
3.1. Rectorat.....	4
3.2. Établissements d'enseignement.....	4
3.2.1. <i>Lycée du Parc à Lyon (69)</i>	4
3.2.2. <i>Lycée Robert Doisneau à Vaulx-en-Velin (69)</i>	5
3.2.3. <i>Lycée Blaise Pascal à Charbonnières-les-Bains (69)</i>	5
4. ACADEMIE DE VERSAILLES.....	5
4.1. Rectorat.....	5
4.2. Établissements d'enseignement.....	6
4.2.1. <i>Lycée Galilée à Gennevilliers (95)</i>	6
4.2.2. <i>Lycée Hoche à Versailles (78)</i>	6
4.2.3. <i>Lycée Julie-Victoire Daubié à Argenteuil (95)</i>	6
5. CHERCHEURS ET EXPERTS	7
6. AUTRES PERSONNES RENCONTREES	7

1. Administration centrale

1.1. Services du premier ministre

- ◆ Jean-Robert Pitte, délégué à l'information et à l'orientation

1.2. Ministère de l'éducation nationale

1.2.1. Secrétariat général

- ◆ Jean Marimbert, secrétaire général

1.2.1.1. Direction des affaires financières

- ◆ Frédéric Guin, directeur

1.2.1.2. Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance

- ◆ Michel Quéré, directeur
- ◆ François Dumas, chef de service, adjoint au directeur
- ◆ Michel Blanché, chargé de la sous-direction de la performance scolaire
- ◆ Sylvie Le Laidier, chef du bureau « Études statistiques sur les élèves »

1.2.1.3. Service des technologies du système d'information

- ◆ Gilles Fournier, chef de service

1.2.2. Direction générale de l'enseignement scolaire

- ◆ Xavier Turion, service de l'instruction publique et de l'action pédagogique, chef de service
- ◆ Cyril Moreau, mission de pilotage des examens, chef de la mission
- ◆ Pascal Kiefer, mission de pilotage des examens
- ◆ Jean-Marc Huart, sous-directeur des lycées et de la formation
- ◆ Isabelle Robin, bureau des lycées, chef du bureau
- ◆ Laureline Andrau, bureau des lycées, adjointe au chef de bureau

1.2.3. Inspection générale de l'éducation nationale

- ◆ Jean-Pierre Barrué, groupe d'éducation physique et sportive
- ◆ Alain Bergougnioux, groupe d'histoire-géographie
- ◆ Robert Cabane, groupe de mathématiques
- ◆ Philippe Le Guillou, doyen du groupe de lettres

Annexe V

- ◆ François Monnanteuil, doyen du groupe de langues vivantes
- ◆ Marc Montoussé, groupe de sciences économiques et sociales
- ◆ Norbert Perrot, doyen du groupe de sciences et techniques industrielles
- ◆ Dominique Rojat, doyen du groupe de sciences et vie de la Terre
- ◆ Daniel Secrétan, doyen du groupe des sciences physiques et chimiques
- ◆ Xavier Sorbe, groupe de mathématiques
- ◆ Frédéric Thollon, groupe des sciences physiques et chimiques

1.2.4. Service du médiateur de l'éducation nationale

- ◆ Jean-François Texier, adjoint au médiateur
- ◆ Colette Damiot-Marcou, chargée de mission

1.3. Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche

- ◆ Jean-Yves De Longueau, direction générale pour l'enseignement supérieur et l'insertion professionnelle, sous-direction de l'égalité des chances et de la vie étudiante, sous-directeur
- ◆ Richard Audebrand, direction générale pour l'enseignement supérieur et l'insertion professionnelle sous-direction de l'égalité des chances et de la vie étudiante, chef du département de l'égalité des chances
- ◆ Olivier Lefebvre, direction générale pour l'enseignement supérieur et l'insertion professionnelle, sous-direction des systèmes d'information et des études statistiques, sous-directeur
- ◆ Hélène Michaudon, direction générale pour l'enseignement supérieur et l'insertion professionnelle, sous-direction des systèmes d'information et des études statistiques, chef du département des études statistiques

2. Académie de Dijon

2.1. Rectorat

- ◆ Cyril Nourissat, recteur
- ◆ Martine Pohl, secrétaire général adjoint
- ◆ Laurent Hugot, chef du service académique d'information et d'orientation
- ◆ Bernard Gaudillière, division des examens et concours, chef de division
- ◆ Salvatore Meloni, division des examens et concours, bureau du baccalauréat général et technologique, chef de bureau
- ◆ Marc Bussière, doyen du collège des IPR, IA-IPR lettres
- ◆ Claude Valtat, co-doyenne du collège des IPR, IA-IPR économie gestion
- ◆ Christian Pouthier, doyen du collège des IEN, IEN économie-gestion
- ◆ Bernard Ducerf, co-doyen du collège des IEN, IEN sciences et techniques industrielles
- ◆ Anne Dauvergne, IA-IPR langues vivantes, spécialité anglais
- ◆ Didier Perrault, IEN mathématiques, sciences physiques et chimie
- ◆ Guillaume Lion, IA-IPR histoire géographie, coordonnateur du pôle pédagogique

2.2. Établissements d'enseignement

2.2.1. Lycée Carnot à Dijon (21)

- ◆ Gil Cazenave, proviseur
- ◆ Michel Barlet, proviseur-adjoint
- ◆ Dominique Macrez, proviseur-adjoint
- ◆ Stéphane Aulagnier, professeur de mathématiques
- ◆ Monique Bérout, professeur d'anglais
- ◆ Catherine Bouttier, professeur de lettres
- ◆ Marie-Françoise Chabin, professeur de mathématiques
- ◆ Alain Curie, professeur de sciences physiques
- ◆ Sylvain Jacquelin, professeur d'anglais
- ◆ René Llored, professeur de sciences sociales
- ◆ Eric Marion, professeur de philosophie
- ◆ Frédéric Mauny, professeur de sciences physiques
- ◆ Elisabeth Sorgue, professeur de lettres

2.2.2. Lycée Hippolyte Fontaine à Dijon (21)

- ◆ Marc Jaillet, proviseur
- ◆ Marie-Christine Moulu, proviseur adjoint
- ◆ Pascal Sieskind proviseur adjoint
- ◆ Michel Bertrand, professeur de génie civil
- ◆ Denis Blatrix, professeur de mathématiques
- ◆ Thierry Dusart, professeur de génie civil
- ◆ Brigitte Gaujard, professeur d'allemand
- ◆ Pascal Godin professeur d'éducation physique et sportive
- ◆ Pierre Lenoir, professeur « froid et climatisation »
- ◆ Louis-Philippe Marcelino, professeur « installations sanitaires et thermiques »
- ◆ Sophie Petitjean, professeur d'espagnol
- ◆ Eve Rampazzi, professeur de physique-chimie

2.2.3. Professeur Simone Weil à Dijon (21)

- ◆ Capucine Vigel, proviseur
- ◆ Christophe Lalau, proviseur adjoint
- ◆ Pascal Pouilly, chef de travaux
- ◆ Isabelle Christen, professeur de vente
- ◆ Marie-Christine Losa, professeur de sciences et techniques médico-sociales
- ◆ Michelle Mollard, professeur de lettres et histoire géographie
- ◆ Jonas Moundanga, professeur de biotechnologies-santé
- ◆ Jérôme Tuyaa Booustugue, professeur de biotechnologies-santé
- ◆ Joao Viera, professeur de comptabilité-bureautique

Annexe V

- ◆ Philomène Montre, professeur d'économie et gestion administrative

2.3. Université de Bourgogne

- ◆ Gilles Bertrand, vice-président délégué à l'orientation et aux partenariats scolaires
- ◆ Thierry Grison, vice-président du conseil des études et de la vie universitaire, directeur de l'UFR sciences et techniques
- ◆ Marie-Geneviève Gerrer, directrice de l'UFR langues et communication
- ◆ Jean-François Giret, directeur du service d'information et d'orientation
- ◆ Marcel Grenard, directeur de l'IUT Dijon-Auxerre
- ◆ Daniel Moreau, chargé de mission « santé et LMD »
- ◆ Pierre Pellenard, chargé de mission « aide à la réussite »
- ◆ Laurent Pichon, UFR Sciences et vie de la Terre

3. Académie de Lyon

3.1. Rectorat

- ◆ Roland Debbasch, recteur
- ◆ Bernard Lejeune, secrétaire général
- ◆ Alain Petit, division des examens et concours, chef de division
- ◆ Nicolas Rasolonjatovo, division des examens et concours, bureau du baccalauréat technologique, chef de bureau
- ◆ Pascal Arros, service prospective et statistique, chef de service
- ◆ Catherine Lachnitt, co-doyen du collège des IPR, IA-IPR lettres
- ◆ Jean-Hugues Brondin, co-doyen du collège des IEN, IEN mathématiques-sciences
- ◆ Colette Dudet, co-doyen du collège des IEN, IEN sciences biologiques et sciences sociales appliquées
- ◆ Pierre-Emmanuel Béna, IEN sciences et techniques industrielles
- ◆ Guy Chateigner, IA-IPR sciences et techniques industrielles
- ◆ Michel Figuet, IA-IPR lettres
- ◆ Chrislaine Gil, IEN anglais et de lettres
- ◆ Michèle Jaillet, IA-IPR anglais
- ◆ Véronique Monmaron, IEN économie et gestion
- ◆ Nicolas Rosset, IA-IPR sciences physiques
- ◆ Alain Truchan, IA-IPR mathématiques
- ◆ Alain Vigneron, IA-IPR éducation physique et sportive

3.2. Établissements d'enseignement

3.2.1. Lycée du Parc à Lyon (69)

- ◆ Pierre-Jean Bravo, proviseur
- ◆ Jean- Claude Baus, proviseur-adjoint

Annexe V

- ◆ Emmanuel Dupont, proviseur-adjoint
- ◆ Françoise Balzan, professeur de lettres classiques
- ◆ Emmanuel Buisson, professeur de sciences économiques et sociales
- ◆ Myriam Butavant, professeur de mathématiques
- ◆ Béatrice Cavalie, professeur de sciences de la vie et de la Terre
- ◆ Pierre Duclosson, professeur de mathématiques
- ◆ Patrice Laloye, professeur d'espagnol

3.2.2. Lycée Robert Doisneau à Vaulx-en-Velin (69)

- ◆ Bernard Rosier, proviseur
- ◆ Hayette Richard, proviseur-adjoint,
- ◆ Manuel Azibi, chef des travaux
- ◆ Anne Raynal, professeur d'anglais
- ◆ Mathilde Cornen, professeur de lettres,
- ◆ Jean-Pierre Dramisino, professeur de philosophie

3.2.3. Lycée Blaise Pascal à Charbonnières-les-Bains (69)

- ◆ Jean-Robert Cases, proviseur
- ◆ Éric Taillandier, proviseur-adjoint
- ◆ Pierre-Yves Thomasset, chef des travaux
- ◆ Dominique Berthet, professeur d'éducation physique et sportive
- ◆ Huguette Biguet- Petit-Jean, professeur de sciences physiques
- ◆ Catherine Briandt-Joly, professeur de lettres modernes
- ◆ Annie Clerc, professeur d'espagnol
- ◆ Martine Fabre, professeur de mathématiques
- ◆ Catherine Gouttefarde, professeur de sciences physiques

4. Académie de Versailles

4.1. Rectorat

- ◆ Alain Boissinot, recteur
- ◆ Henri Castellet, chef du service académique d'information et d'orientation
- ◆ Alain Didier, délégation académique à la prospective et à l'évaluation des performances, responsable
- ◆ Marie-Françoise Chavanne, doyenne du collège des IA-IPR, IA-IPR arts plastiques
- ◆ Hugues Wauquier, doyen du collège des IEN, IEN sciences et techniques industrielles
- ◆ Danièle Cotinat, IA-IPR histoire géographie
- ◆ Robert Le Goff, IA-IPR sciences physiques
- ◆ Vincent Lepelletier, IA-IPR éducation physique et sportive
- ◆ Dominique Petrella, IA-IPR sciences et techniques industrielles
- ◆ Evelyne Roudneff, IA-IPR mathématiques

Annexe V

- ◆ Françoise Soulier IEN économie gestion
- ◆ Catherine Vallet, IA-IPR anglais

4.2. Établissements d'enseignement

4.2.1. Lycée Galilée à Gennevilliers (95)

- ◆ Monique Aquilina, proviseur
- ◆ Bernard Tissot, proviseur adjoint
- ◆ Marianne Caro, professeur de mathématiques
- ◆ Marie Girard, professeur de mathématiques
- ◆ Clémence Sullice, professeur d'espagnol
- ◆ Françoise Catala, professeur d'anglais
- ◆ Pierre Baly, professeur de sciences et vie de la Terre
- ◆ Bruno Vah, professeur de sciences et vie de la Terre
- ◆ Cécile Monti, professeur de physique-chimie
- ◆ Freddy Minc, professeur de physique-chimie
- ◆ Alexandrine Barbosa, professeur de biochimie biologique
- ◆ Samuel Testenière, professeur de biochimie biologique
- ◆ Jean-Stany Grelet, professeur de sciences économiques

4.2.2. Lycée Hoche à Versailles (78)

- ◆ Loïc Toussaint de Quiévre-court, proviseur
- ◆ Sylvie Beauthier, professeur de lettres classiques
- ◆ Jean-François Beaux, professeur de sciences de la vie et de la Terre
- ◆ Pierre Costa, professeur de mathématiques
- ◆ Miguel Karm, professeur de philosophie
- ◆ Yannik Le Fur, professeur d'histoire-géographie
- ◆ Éric Le Grandic, professeur de lettres
- ◆ Bernadette Loiseau, professeur de mathématiques
- ◆ Régine Mathieu, professeur d'allemand
- ◆ Agnès Meneroud, professeur de sciences et vie de la Terre
- ◆ Ariane Peladan, professeur de mathématiques
- ◆ Monique Taleb, professeur de mathématiques
- ◆ Françoise Rault, professeur de sciences économiques
- ◆ Marie-Christine Vecchiato, professeur de physique-chimie

4.2.3. Lycée Julie-Victoire Daubié à Argenteuil (95)

- ◆ Marie Le Bras, proviseur
- ◆ Hélène Le Texier, proviseure adjoint
- ◆ Aïssa Belkhadra, professeur de sciences physiques
- ◆ Corine Beguet-Calvo, professeur de sciences et vie de la Terre

Annexe V

- ◆ Héloïse Daubert, professeur d'espagnol
- ◆ Abdessamad Fariad, professeur de mathématiques
- ◆ Thierry Jean, professeur de sciences économiques et sociales
- ◆ Géraldine Mouchard, professeur d'histoire-géographie
- ◆ Valérie Payen, professeur d'économie-gestion
- ◆ Emilie Roudot, professeur de lettres
- ◆ Jérôme Savereux, professeur de lettres
- ◆ Valérie Schaefer, professeur d'anglais
- ◆ Omar Slaouti, professeur de sciences physiques
- ◆ Yasmine Trouillard, professeur d'anglais

5. Chercheurs et experts

- ◆ François Dubet, professeur à l'université de Bordeaux II
- ◆ Marie Duru-Bellat, professeur à l'institut d'études politiques de Paris
- ◆ Luisa Lombardi, expert Eurydice-DEPP (système éducatif Italie)
- ◆ Philippe Meirieu, vice-président du conseil régional Rhône-Alpes, professeur à l'université Lyon II
- ◆ Pierre Merle, professeur à l'université de Bretagne
- ◆ Charlotte Miles, centre international d'études pédagogiques (système éducatif Royaume-Uni)
- ◆ Alain Mingat, directeur de recherche au centre national de la recherche scientifique
- ◆ Patrick Rayou, professeur à l'université Paris VIII
- ◆ Bruno Suchaut, professeur à l'université de Bourgogne, directeur de l'institut de recherche sur l'éducation
- ◆ Susan Wiksten (système éducatif Finlande, Suède)

6. Autres personnes rencontrées

- ◆ Laurent Bigorgne, institut Montaigne, directeur
- ◆ Richard Descoings, institut d'études politiques de Paris, directeur
- ◆ Anne Fraïsse, conférence des présidents d'université, vice-présidente
- ◆ Christian Lermينياux, conférence des directeurs des écoles françaises d'ingénieurs, président
- ◆ Alexandre Rigal, conférence des directeurs des écoles françaises d'ingénieurs, directeur exécutif