

Le baccalauréat est-il un examen trop complexe et trop coûteux ?

Une autre série de critiques récurrentes à l'égard du baccalauréat porte sur sa supposée trop grande complexité : **trop de séries et de spécialités différentes, et dans chaque série, trop d'épreuves différentes à organiser, portant sur un trop grand nombre de disciplines évaluées.**

Ces jugements sont généralement argumentés sur les bases suivantes :

-dans le passé, le baccalauréat comportait un nombre plus restreint de séries, et d'épreuves dans chaque série, ce qui ne l'empêchait pas d'avoir une forte valeur ;

-l'organisation des différentes épreuves désorganise les établissements, ou plus précisément fait perdre de nombreuses heures de cours (au mois de juin en particulier : c'était tout l'enjeu de la « reconquête du mois de juin » lancée en 2008/2009) ;

-le coût de l'organisation du baccalauréat serait exorbitant : fabrication de sujets pour chaque discipline, mobilisation des évaluateurs, organisation des épreuves, etc.

Les forces qui tiennent ces discours (SNPDEN, Terra Nova, etc.) proposent généralement des pistes de « réforme » qui consistent officiellement à « simplifier » ou « alléger » l'organisation de l'examen : moins d'épreuves, moins de spécialités, ne pas évaluer nécessairement toutes les disciplines, etc.

● nombre et nature des épreuves : quelles récurrences, quelles logiques ?

Il est difficile de retracer les évolutions multiples du baccalauréat depuis sa création. On peut néanmoins faire apparaître des logiques d'organisation et des enjeux récurrents en matière d'épreuves¹.

-*qui évalue ?* Au XIX^e siècle, c'est l'université qui organise les épreuves du baccalauréat, et les jurys sont composés d'universitaires quasi-exclusivement. Il faut attendre la fin du XIX^e siècle pour que les enseignants du secondaire participent aux jurys – dont ils sont désormais les membres exclusifs, même si officiellement les jurys sont sous la responsabilité d'un universitaire... rarement présent.

-*épreuves écrites ou orales ?* Initialement, le baccalauréat ne comporte qu'une épreuve orale, passée devant un jury comportant des spécialistes des différents domaines étudiés, qui interrogent le candidat chacun leur tour. Les épreuves écrites apparaissent dès 1830, et se développent ensuite. Elles sont numériquement dominantes aujourd'hui.

-*combien d'exercices par épreuve ?* au XIX^e siècle, l'examen du baccalauréat ne comporte que très peu d'épreuves (souvent 2 : une écrite et une orale), mais chacune de ces épreuves comporte *plusieurs exercices* visant à vérifier différents domaines de savoirs et différents savoir-faire. Aujourd'hui, chaque série du baccalauréat implique un nombre plus important d'épreuves, mais il est difficile de synthétiser leur contenu (certaines épreuves impliquent plusieurs types d'exercice, d'autres portent sur un exercice unique, éventuellement « au choix » entre plusieurs exercices)

-*une épreuve pour chaque discipline ?* dans la seconde moitié du XIX^e siècle, les « deux épreuves » qui composent le baccalauréat portent en réalité sur *des « disciplines » différentes, évaluées « ensemble »* lors de la même épreuve. Par exemple, si on en croit l'article de wikipedia, en ce qui concerne le baccalauréat ès lettres, « *l'épreuve orale consiste en une explication de textes grecs, latins et français, puis une interrogation sur la logique, l'histoire et la géographie, l'arithmétique, la géométrie et la physique élémentaire. Les bacheliers ès lettres sont dispensés de la partie scientifique des épreuves* » ; en ce qui concerne le baccalauréat ès sciences, « *l'examen se compose d'une épreuve écrite et d'une épreuve orale. L'épreuve écrite comprend une version latine, une composition de mathématiques et une de physique. L'épreuve orale comprend des explications d'ouvrages latins, français, allemands ou anglais et des interrogations sur les matières du programme concernant la logique, l'histoire géographie, les mathématiques pures et appliquées, les sciences physiques et les sciences naturelles. Les bacheliers ès sciences sont dispensés des épreuves littéraires* ». On peut dire qu'aujourd'hui, chaque discipline a « droit » à son épreuve, et on trouve parfois même plusieurs épreuves pour une seule discipline.

-*quand évaluer ?* On notera d'abord qu'au XIX^e siècle au moins, en ce qui concerne le baccalauréat ès sciences, « *les facultés des sciences tiennent annuellement trois sessions d'examen* » : l'examen n'est donc pas forcément concentré sur le mois de juin. Mais c'est surtout la séparation des épreuves sur deux années qui apparaît dès la fin du XIX^e siècle (certaines épreuves sont passées en 1^{ère}, d'autres en terminale). La deuxième partie des épreuves est parfois conditionnée à la réussite de la première partie. En 1969, on institue les « épreuves anticipées » pour le français en fin de 1^{ère}. La question de la période d'évaluation renvoie aussi à l'existence (ou non) de « session de rattrapage ».

Le fait est que le XX^e siècle voit un mouvement assez profond de modification des épreuves du baccalauréat : **tendanciellement, chaque discipline enseignée dans chaque série est évaluée au baccalauréat par une épreuve spécifique** (éventuellement plusieurs), très majoritairement au mois de juin de l'année de

1 Ce qui suit est à prendre avec prudence, puisque la principale « source » utilisée est l'article « histoire du baccalauréat »... de Wikipedia...

terminale (sauf les épreuves anticipées de 1ère, un certain nombre d'options, les TPE, les ECE, etc.). Si on considère que le nombre de séries a augmenté, et si on suppose que chaque série a vu, en outre, son curriculum s'étoffer, on aboutit à **une multiplication certaine du nombre d'épreuves nécessaire pour l'obtention du baccalauréat**. On peut faire plusieurs interprétations de cette tendance de long terme :

-une interprétation « fonctionnaliste / évolutionniste », qui met en relation la structure des épreuves du baccalauréat avec le fonctionnement global de la société : la multiplication des épreuves serait une « réponse » à la division du travail croissante dans le champ du savoir académique (apparition de nouveaux champs de recherche universitaire), elle-même liée à la division du travail croissante dans l'ensemble de la société. Les sociétés complexes seraient caractérisées par une spécialisation croissante des métiers, et donc des savoirs nécessaires pour les occuper, d'où la multiplication des disciplines, et la nécessité d'évaluer la maîtrise des savoirs correspondants chez les jeunes en formation.

-une interprétation qui met davantage l'accent sur les stratégies intra-académiques des acteurs qui portent telle discipline plus ou moins nouvelle : la spécialisation croissante du savoir universitaire est aussi le résultat de stratégies de distinction et de pouvoir au sein de l'université (revendiquer un champ de savoir nouveau, c'est aussi se placer comme expert de ce champ) ; « obtenir » une discipline scolaire plus ou moins correspondante peut être une forme de légitimation² ; mais une discipline scolaire peut-elle exister institutionnellement (au lycée) sans être évaluée au baccalauréat ?

● **réduire le nombre d'épreuves ?**

Quand on regarde les différents projets qui envisagent de réduire le nombre d'épreuves pour « simplifier » le baccalauréat (voir la note 5), il apparaît qu'en réalité, les propositions ne réinventent pas vraiment de pistes radicalement nouvelles. Les questions sont toujours les mêmes :

-combien doit-il y avoir de séries de formations, construites autour de quels découpages du savoir et des débouchés ?

-quelles disciplines doivent être obligatoirement présentes dans ces séries ? Lesquelles peuvent n'y être qu'optionnelles ?

-toutes les disciplines présentes dans une série doivent-elles être évaluées pour l'examen du baccalauréat ?

Si oui, sous quelle forme (écrit / oral ; épreuve terminale / contrôle continu ; épreuve spécifique, ou épreuve commune à plusieurs disciplines ?...)

-faut-il laisser aux élèves plus de « choix » dans les disciplines évaluées ?

-à quel moment les épreuves doivent-elles avoir lieu ?

On peut néanmoins se demander si la volonté de réduire le nombre de disciplines évaluées pour l'examen ne va pas à « contresens de l'histoire » : peut-on vraiment empêcher la division du travail croissante dans les champs du savoir, et dans les métiers, division du travail qui correspond à une spécialisation croissante ? Peut-on vraiment empêcher la volonté d'évaluer le plus rationnellement possible les savoirs maîtrisés par les individus ?

À défaut de pouvoir répondre à ces questions très larges, on peut au moins se poser une autre question : **si ce n'est pas l'école qui vérifie la maîtrise des savoirs par les jeunes formés, et si on suppose que cette vérification est, à un moment ou à un autre, incontournable, alors qui le fera ?** La réponse est connue, et renvoie aux conflits autour de la scolarisation des apprentissages professionnels : ce seront alors les entreprises qui, d'une manière ou d'une autre, seront amenées à évaluer et certifier la maîtrise desdits savoirs.

La complexité du nombre et de la nature des diplômes, et la complexité des épreuves qui les composent, peuvent ainsi se replacer dans un autre enjeu plus large : celui des **modalités d'accès aux savoirs dans une société démocratique** :

« *Siècle du diplôme, le XX^e l'est d'abord en ce qu'il fait du savoir un « bien public ». C'est très net pour l'enseignement professionnel. En effet, du temps des corporations, les savoirs et savoir-faire étaient considérés comme une propriété privée ; c'est la raison pour laquelle, longtemps, les contrats d'apprentissage étaient signés devant notaire pour garantir par écrit que le maître transmette bien son métier, et ce, en échange du prix d'apprentissage, une contribution payée par les parents de l'apprenti. Le diplôme contemporain fait au contraire des savoirs et savoir-faire un bien auquel tout un chacun peut prétendre, même si tous n'y accèdent pas. En France, désormais, l'Etat est garant de cette collectivisation des savoirs depuis qu'au milieu du XX^e siècle la plupart des diplômes, et notamment les diplômes professionnels, sont devenus nationaux et qualifiés de « diplômés d'Etat » ».*

M. Millet, G. Moreau, « le XX^e siècle, siècle des diplômes »,
in M. Millet, G. Moreau, *La société des diplômés*, 2011.

Ce texte permet de poser les choses politiquement : **que veulent vraiment ceux qui promeuvent une simplification du diplôme en évaluant moins de disciplines ?** N'est-ce qu'un enjeu de clarification, ou même de réduction des coûts ? N'y a-t-il pas là aussi une logique aristocratique qui prétendrait diminuer les savoirs transmis publiquement, à tous, dans un cadre (au moins formellement) égalitaire ? Ne cherche-t-on pas à repriver la détention de savoirs, à revenir en arrière sur la démocratisation de l'accès aux connaissances ?

2 Idée à nuancer : des disciplines universitaires « nobles » (et anciennes) n'ont visiblement jamais vraiment cherché à exister au lycée : la médecine, le droit... (même si on enseigne le droit et les SVT en lycée). Mais c'est peut-être justement parce que la légitimité de ces disciplines universitaires n'est plus à établir...

● **le baccalauréat français est-il une anomalie ?**

Une réponse très claire a été donnée en juin 2016 par le CNETCO, on la copie ci-dessous :

« **Le modèle du bac français s'est imposé dans les pays de l'OCDE**

Premier constat, au vu des comparaisons internationales : le baccalauréat n'est pas une spécificité française. Aujourd'hui, dans les pays de l'OCDE, une très grande majorité des systèmes éducatifs pratiquent un examen national externe à la fin du second cycle du secondaire pour certifier le niveau des élèves qui quittent le système scolaire. Mieux, ce modèle du baccalauréat français - des sujets d'examen et des corrections indépendants de l'établissement - s'est développé dans l'OCDE depuis 15 ans. Au milieu des années 1990, la très grande majorité des pays laissaient aux écoles la possibilité de délivrer un titre certifiant « maison » uniquement fondé sur le contrôle continu en cours d'année par les enseignants. Désormais, le modèle français du baccalauréat est devenu dominant dans l'OCDE.

*De multiples facteurs convergent pour expliquer cette généralisation des examens externes en fin de secondaire. Leur intérêt principal est de **permettre une évaluation des acquisitions réelles des élèves qui soit de plus harmonisée au niveau national**. Dans un contexte de démocratisation de l'enseignement scolaire et du supérieur, de mobilités croissantes nationales et internationales des jeunes et face à un développement économique qui requiert des ressources humaines de plus en plus qualifiées, les exigences sociales des universités, des entreprises et des parents de plus en plus éduqués se sont conjuguées pour à la fois mieux connaître et certifier les compétences des élèves. »*

CNETCO, [dossier baccalauréat](#), juin 2016

● **Le bac coûte-t-il trop cher ?**

Cette question est régulièrement remise sur l'agenda par différentes forces (Cour des Comptes, SNPDEN, etc.). Le SNPDEN avait diffusé un chiffre exorbitant il y a quelques années (plus d'1 milliard d'euros), en incluant dans les coûts du baccalauréat les « heures de cours non-réalisées » au mois de juin (ce qui lui permettait de promouvoir davantage de contrôle continu).

Le CNETCO tempère les discours les plus alarmistes concernant le coût de l'examen, mais reprend à son compte certaines pseudo-« évidences » (sur les langues vivantes, le coût moyen d'un lycéen en France par rapport au reste de l'OCDE, etc.)

« L'épreuve du baccalauréat demande une organisation importante pour les services de l'Éducation nationale qui représente donc un coût.

En 2015, selon le ministère de l'Éducation nationale, le coût direct d'organisation du baccalauréat par candidat présent s'élevait à 80 €. Soit un total de plus de 55 millions d'euros. En 2010, une mission des inspections IGF-IGEN-IGAENR, en intégrant également les coûts indirects, avait estimé le coût de l'organisation du baccalauréat entre 90 et 100 millions d'euros. Ce coût estimé représente environ 140 € par candidat.

Le coût d'organisation du baccalauréat s'inscrit dans le coût global d'enseignement au lycée pour lequel le système français est l'un des plus coûteux des pays de l'OCDE.

En France, en 2011, les dépenses effectuées chaque année pour un lycéen s'élèvent à plus de 10 000 €. Ce coût est largement supérieur à la moyenne de l'OCDE, autour de 7 000 € (Cour des comptes, 2015). Le coût du baccalauréat représente donc environ 0,5 % du coût de la scolarité d'un lycéen sur trois ans.

Le Cnetco recommande de diligenter une étude précise sur l'ensemble des coûts directs (indemnisation, frais de déplacement des professeurs, ...) et indirects (rémunération principale des enseignants durant la surveillance de l'examen, temps de confection des sujets, ...) afin que des décisions puissent être prises sur des bases budgétaires fiables.

(...) Un tiers des langues proposées au baccalauréat concernent moins de 50 élèves en France (Cour des comptes, 2015). L'organisation de ces épreuves, pour un nombre très restreint d'élèves, représente un coût important dans l'organisation du baccalauréat (confection des sujets, recherche d'évaluateurs extérieurs à l'Éducation nationale quand la langue n'y est pas enseignée, ...). »

CNETCO, [dossier baccalauréat](#), juin 2016

Surtout, pour évaluer honnêtement le « coût » net d'un phénomène (à supposer que ce soit une bonne manière d'aborder l'enjeu du baccalauréat), il faut mettre en regard les « bénéfiques » de ce phénomène. Et là encore, le CNETCO donne des arguments percutants :

Le développement des examens nationaux dans les pays de l'OCDE s'intègre dans le cadre plus large d'une généralisation, à tous les niveaux d'enseignement (primaire et secondaire), d'évaluations des élèves dites standardisées, c'est-à-dire présentant des sujets, des modes d'administration et des pratiques de corrections harmonisées. De nombreux chercheurs se sont interrogés sur les effets possibles de ces nouveaux tests et examens.

Ces recherches ont pu montrer que, si certaines conditions sont réunies, ces épreuves ont des effets bénéfiques sur les apprentissages des élèves.

Ainsi, les comparaisons internationales montrent que, bien conçus et bien organisés, ces tests nationaux font progresser en moyenne les apprentissages des élèves et réduisent les inégalités scolaires globales et d'origine sociale. En effet, ces épreuves harmonisées jouent le rôle d'une référence extérieure à l'établissement et obligent ainsi les enseignants, même dans les établissements les plus défavorisés, à suivre les mêmes programmes scolaires et à viser la maîtrise de méthodes de travail et d'exercices identiques pour tous les élèves.

Ces effets ne sont vertueux que si certaines conditions pédagogiques sont réunies : un nombre conséquent de

matières doivent être testées sur la totalité de leurs programmes scolaires et des compétences attendues et les types d'exercices demandés aux élèves doivent être complexes (par opposition aux tests par QCM, par exemple). Dans le cas contraire, le fameux effet « teaching to the test » a été identifié, lors de recherches en Angleterre et aux États-Unis. Les enseignants adaptent leurs enseignements aux épreuves attendues, lorsque les champs testés sont trop étroits et les exercices demandés trop simples. On assiste alors à une série d'effets pervers qui dégradent les apprentissages : rétrécissement des contenus d'enseignement, propositions pédagogiques pauvres et entraînements répétitifs.

Au total, le baccalauréat français qui embrasse un champ très large de matières et propose aux élèves une multiplicité d'épreuves complexes correspond bien aux formes d'évaluations qui peuvent avoir un effet bénéfique sur les résultats des élèves. »

CNESCO, dossier baccalauréat, juin 2016

Lors du « coup » médiatique du SNPDEN en juin 2013, le SNES avait répondu par le communiqué ci-dessous :

« Le principal syndicat de chefs d'établissement a provoqué un émoi médiatique certain le 10 juin 2013, prétendant dénoncer le « vrai » coût du bac, évalué au chiffre sensationnel d'1,5 milliards d'euros, soit plus de 10 fois l'évaluation la plus largement acceptée.

De quels « coûts » parle-t-on ?

Pour arriver à ce chiffre incroyable d'1,5 milliards d'euros, le SNPDEN-UNSA comptabilise le coût de l'organisation des épreuves du bac (reproduction des sujets, frais de déplacement des surveillants et examinateurs, rémunération spécifique des examinateurs, impression des convocations des candidats, impression des résultats, etc.). Ce coût-là, le seul qui puisse être honnêtement imputé à l'organisation des épreuves de bac, est généralement évalué à un peu moins de 100 millions d'euros.

Il y ajoute un « manque à gagner » estimé à 1,4 milliards d'euros, venant du fait que de nombreux lycéens sont libérés de cours à la mi-juin, alors que les établissements continuent à fonctionner; et les personnels à être payés. Il s'agit donc de sommes qui seraient dépensées, avec ou sans épreuves « terminales », pour faire tourner les lycées jusqu'au 5 juillet.

La proposition du SNPDEN, consistant à transformer l'essentiel du bac en contrôle continu aurait pour effet de diluer les épreuves au cours de l'année scolaire, rendant moins visibles les pertes d'heures de cours, mais ne permettrait pas de récupérer le milliard espéré.

Le chiffrage donné en pâture à une semaine du début des épreuves n'est donc pas honnête. Il fait l'impasse sur des questions gênantes : il oublie de rappeler que, depuis 2008, les chefs d'établissement touchent une coquette prime pour l'organisation du bac (pourquoi ne pas demander qu'elle soit supprimée pour réduire le « coût » du bac ?) ; il oublie de préciser que les examinateurs des épreuves orales sont payés à un taux horaire largement inférieur au SMIC ; il oublie enfin de préciser que la multiplication des épreuves en « contrôle en cours de formation » (CCF) fait perdre des centaines d'heures de cours aux élèves, puisque ces heures qui devraient être dédiées aux apprentissages deviennent des « examens en continu » pendant plusieurs semaines dans l'année. Les langues vivantes en ont fait la cruelle expérience cette année.

Supprimer le bac : un coût exorbitant

Derrière les arguments financiers, le SNPDEN-UNSA milite simplement pour la suppression du bac en épreuves terminales, et sa transformation en simple « contrôle continu » (les moyennes de l'année déterminant l'obtention ou non du diplôme), ce qui au passage donnerait davantage de pouvoir aux chefs d'établissement pour faire pression sur les enseignants et leur notation. Pour le SNES, le coût social et politique d'une telle réforme serait désastreux pour la société française.

Un coût psychologique pour les élèves : on peut dénoncer les épreuves « couperet » en fin d'année (sans connaître tous les dispositifs d'harmonisation et de contrôle qui limitent, justement, l'effet des accidents), mais le contrôle continu signifierait que chaque évaluation, à chaque fois, est un couperet. Plus le droit à l'erreur, plus le droit de prendre le temps nécessaire aux apprentissages, tout échec passager lors d'un devoir deviendrait une menace pour l'obtention du bac. Pense-t-on que les élèves se sentiront mieux au lycée grâce à cela ?

Un coût social pour l'ensemble de la société : passer en contrôle continu, comme le propose le syndicat de chefs d'établissement, signifierait que les élèves obtiennent leur bac localement, dans leur établissement, notés par leurs enseignants de l'année. Quelle que soit la conscience professionnelle des enseignants, et elle est grande, qui ne voit les dérives d'un tel système pour la justice sociale ? Dans un contexte où l'école est de plus en plus soumise à des logiques de concurrence, de hiérarchisation des établissements, le contrôle continu, synonyme de « bac maison », ferait voler en éclats toutes les garanties d'égalité entre élèves qui sont liées à l'organisation actuelle du bac (épreuves terminales, écrits anonymes, corrigés par des enseignants qui ne connaissent ni les élèves, ni leurs établissements). Si c'est l'établissement qui délivre le bac à ses élèves, alors il est évident que la valeur du diplôme ne pourra être que celle de la réputation ou du classement du lycée dans tel ou tel palmarès.

Poser le débat

La question est celle de l'utilité du bac tel qu'il existe actuellement (ce qui ne veut pas dire qu'il ne faille pas le modifier). Le bac en épreuves terminales, nationales, écrits anonymes, c'est la garantie élémentaire de justice sociale pour les élèves, la garantie qu'ils ne seront pas jugés sur leurs caractéristiques personnelles ou la valeur supposée de l'établissement dont ils sont issus, mais bien sur leur travail, évalué anonymement par des enseignants qui ne les connaissent pas.

Le bac tel qu'il fonctionne actuellement, est donc une dimension essentielle de la démocratisation de l'école, parce qu'il empêche autant que faire se peut que les élèves subissent le poids de leur origine sociale et géographique dans leurs opportunités d'études ultérieures.

Bien sûr, il n'est pas la solution miracle pour faire diminuer les inégalités sociales à l'école. Et d'ailleurs, à ceux qui croient qu'on « donne le bac à tout le monde », il faut rappeler qu'un tiers d'une génération, actuellement, ne va pas jusqu'au bac, ce dont on ne peut se satisfaire. Mais ce qui est encore plus certain, c'est que la solution préconisée par le SNPDEN-UNSA serait, elle, l'institutionnalisation d'une école ségrégative, triant les élèves presque officiellement en fonction de leur lieu de scolarisation. Irrresponsable. »