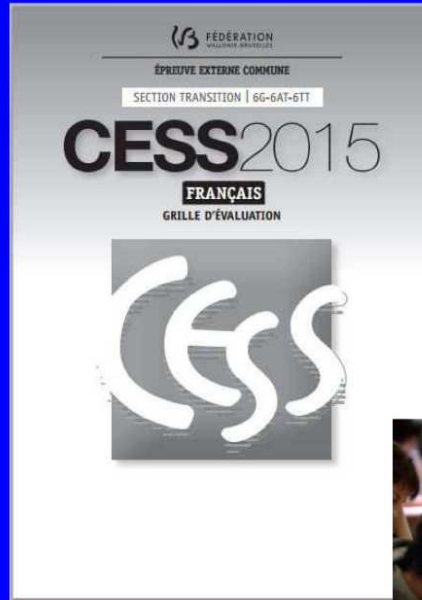




Conseil de l'Éducation  
et de la Formation

# L'épreuve externe certificative en fin de secondaire



FÉDÉRATION  
WALLONIE-BRUXELLES

## Dossier d'Instruction Mars 2015





**Conseil de l'Éducation  
et de la Formation**

## **L'épreuve externe certificative en fin de secondaire Première approche**

### **Dossier d'instruction**

**Ce Dossier d'instruction (conclu à la Chambre de l'Enseignement du 20 mars 2015) documente le thème abordé le plus largement possible.**

**Ce document est publié sous la responsabilité de la présidence du CEF.**

**Les opinions exprimées et arguments développés ici ne reflètent pas nécessairement les positions officielles du Conseil. Le Conseil a pris avis en la matière le 27 mars 2015. (Avis n°128)**

**Dossier réalisé en équipe avec les chargés de mission du CEF : Luc Schollen  
Il a été suivi et débattu en Chambre de l'Enseignement**



FÉDÉRATION  
WALLONIE-BRUXELLES

# Table des matières

<b>1. Introduction</b>	<b>5</b>
<b>2. Pourquoi et comment la Belgique francophone en est-elle venue à mettre en place un système d'épreuves externes ? Quels ont été les avis et recommandations du Conseil de l'Education et de la Formation à ce propos ?</b>	<b>6</b>
<u>2.1. L'évolution des politiques scolaires vers un nouveau paradigme d'Etat évaluateur en Belgique francophone.</u>	<u>6</u>
<u>2.2. Rétroactes des avis du CEF en lien avec l'évaluation et le pilotage par l'évaluation</u>	<u>9</u>
<b>3. L'évaluation dans le champ scolaire : de quoi parle-t-on ?</b>	<b>13</b>
<u>3.1. Ce que la littérature des sciences de l'éducation dit de l'évaluation dans le champ scolaire</u>	<u>13</u>
<u>3.2. Ce que les textes légaux en Fédération Wallonie Bruxelles disent de l'évaluation.</u>	<u>18</u>
<b>4. L'évaluation des élèves sur base d'épreuves externes en vue de la certification en fin de secondaire existe déjà : en quoi consiste-t-elle ?</b>	<b>22</b>
<u>4.1. Les différents types d'évaluations externes en Fédération Wallonie Bruxelles.</u>	<u>22</u>
<u>4.2. Les évaluations standardisées des acquis des élèves en fin de secondaire dans l'espace européen : la place de la Fédération Wallonie Bruxelles.</u>	<u>24</u>
<u>4.3. L'épreuve externe certificative commune au terme de l'enseignement secondaire supérieur en Fédération Wallonie Bruxelles.</u>	<u>30</u>
<b>5. L'épreuve externe certificative en fin de secondaire : quelles en sont les faiblesses mais aussi quels en sont les atouts ?</b>	<b>41</b>
<b>6. Conclusion</b>	<b>44</b>



## 1. Introduction

La Déclaration de Politique Communautaire 2014-2019 *Fédérer pour réussir* annonce le développement d'outils d'évaluation comme l'instauration d'un baccalauréat à la fin du secondaire et précise que le Gouvernement [...] généralisera progressivement, dans la foulée de la mise en œuvre des évaluations externes et de la révision des référentiels, une épreuve externe certificative en fin de secondaire comprenant un tronc commun avec des questions identiques pour tous les élèves en français, mathématiques, sciences et langues modernes, ainsi qu'un examen approfondi soit dans l'une des quatre matières précitées, soit dans une autre matière enseignée, afin que chaque élève soit préparé utilement avec des mêmes exigences de qualité à appréhender sa vie professionnelle ou son passage vers l'enseignement supérieur.

Il est évidemment tard pour être complètement proactif par rapport à cette thématique puisque les épreuves externes existent déjà ; cependant, il paraît important que le Conseil de l'Éducation et de la Formation puisse émettre des avis ou des recommandations à propos de la mise en place d'un dispositif généralisé d'épreuves externes à la fin de l'enseignement secondaire supérieur, eu égard aux enjeux liés à cette initiative et à l'importance que le CEF a réservé à l'évaluation dans ses travaux antérieurs.

L'instruction de ce dossier se décline en quatre étapes :

### 1. Pourquoi et comment la Belgique francophone en est-elle venue à mettre en place un système d'épreuves externes et qu'en a dit le CEF ?

Une première partie fera état de l'évolution du cadre légal en la matière en Belgique francophone en lien la mise en place progressive d'un système d'épreuves externes ainsi que des rétroactes des avis du CEF à propos de l'évaluation.

### 2. Une épreuve externe certificative en fin de secondaire : de quoi parle-t-on ?

La deuxième partie fournira une grille nécessaire à l'analyse construite sur base d'une revue de la littérature des sciences de l'éducation et du cadre légal.

### 3. L'épreuve externe certificative en fin de secondaire existe déjà : en quoi consiste-t-elle ?

La troisième partie analysera de manière détaillée ce que sont actuellement les épreuves externes certificatives organisées en fin de secondaire supérieur.

### 4. L'épreuve externe certificative en fin de secondaire : quelles en sont les limites mais aussi quels en sont les avantages ?

Enfin, la dernière partie tentera de présenter de manière équilibrée les atouts et les limites du système d'épreuves externes certificatives à la lumière des points de vue d'experts et des témoignages des principaux acteurs qui, en Belgique francophone, ont recours au dispositif et en utilisent les résultats (les Pouvoirs Organisateurs, les Chefs d'établissements, les Réseaux, la Commission de Pilotage et l'Inspection).

## 2. Pourquoi et comment la Belgique francophone en est-elle venue à mettre en place un système d'épreuves externes ? Quels ont été les avis et recommandations du Conseil de l'Éducation et de la Formation à ce propos ?

### 2.1. L'évolution des politiques scolaires vers un nouveau paradigme d'Etat évaluateur en Belgique francophone.

Pour comprendre la place de l'évaluation externe - certificative ou non - dans le système scolaire belge, il est important de replacer cet instrument au service de l'action publique dans son contexte historique et politique.

Dans deux articles de synthèse consacré aux politiques de régulation par les résultats dans le champ scolaire, Vincent DUPRIEZ<sup>1</sup> et Nathalie MONS<sup>2</sup>

<sup>1</sup> V. DUPRIEZ et A. FRANQUET, « L'évaluation dans les systèmes scolaires : au-delà d'un effet miroir ? » dans V. DUPRIEZ et R. MALET (Dir.), *L'évaluation dans les systèmes scolaires. Accommodements du travail et reconfiguration des professionnalités*, Louvain-La-Neuve, De Boeck, 2013, pp. 21-34.

<sup>2</sup> N. MONS, « Evaluation standardisée des élèves et inégalités scolaires d'origine sociale : discours théoriques et réalités empiriques », dans Chr. MAROY, *L'école à l'épreuve de la performance. Les politiques de régulation par les résultats*, Louvain-La-Neuve, De Boeck, 2013, pp. 33-49.

expliquent que, depuis les années nonante et dans la foulée de ce qui s'est fait dans les pays anglo-saxons, la plupart des pays industrialisés ont vu leurs politiques éducatives transformées de manière profonde par des initiatives que les auteurs rattachent au modèle de l'*accountability* ou *reddition de compte*, inspiré du *New Public Management*. Le *New Public Management* s'appuie sur une triple critique des politiques publiques :

- ▶ les décisions standardisées et centralisées seraient inadéquates aux réalités locales ;
- ▶ la structure centralisée serait inefficace et résistante à l'innovation ;
- ▶ la structure centralisée serait par ailleurs inefficace.

La caractéristique principale des initiatives inspirées du *New Public Management* consiste à vouloir rendre l'action publique plus performante en donnant plus d'autonomie et de responsabilités aux acteurs locaux, mais en posant l'évaluation des résultats des actions des acteurs locaux comme corolaire de cette autonomie (dans le champ scolaire ce sont les résultats des élèves qui constituent les indicateurs des acquis d'apprentissage). Cette description est généraliste et il existe des variantes locales dans la mise en œuvre de ce type d'action publique. Nathalie MONS distingue ainsi les pays – surtout anglo-saxons - pratiquant une « *accountability* dure » avec des récompenses ou des sanctions économiques de ceux pratiquant une « *accountability* douce » tablant plutôt sur la sanction symbolique de « l'effet miroir »<sup>3</sup> produit par les résultats. Il est intéressant de noter que, dans le champ des politiques scolaires, la formation initiale et continue des enseignants ainsi que le recours au principe de concurrence entre les opérateurs (la pression du marché sur les écoles) sont également identifiés comme des leviers

<sup>3</sup> « L'effet miroir » correspond à l'effet produit par les résultats des élèves lorsque ceux-ci sont renvoyés aux enseignants comme une image de leurs pratiques afin qu'ils puissent les améliorer si elles ne donnent pas lieu aux résultats escomptés.



permettant de changer les pratiques de terrain et de les rendre plus efficaces.

Pour permettre de mieux comprendre l'évolution des politiques scolaires basées sur la « reddition de compte » et inspirées du *New Public Management*, Catherine MANGEZ et Christian MAROY proposent une grille d'analyse portant sur les quatre composantes caractéristiques d'un système d'*accountability* en éducation :

- ▶ des standards (ce que les élèves doivent apprendre) ;
- ▶ une évaluation, habituellement par un organisme tiers ;
- ▶ un compte-rendu public des résultats de cette évaluation et de ce qui a pu les causer ;
- ▶ des conséquences pour l'école, négatives ou positives<sup>4</sup>.

Les auteurs notent qu'en Belgique francophone, les instruments en lien avec ces composantes ont été créés progressivement à la faveur du contexte de la crise économique et scolaire au tournant des années nonante, ainsi qu'à la faveur d'un discours favorable au pilotage du système scolaire ; ce discours a été porté sans distinction idéologique ni confessionnelle tant par des acteurs politiques que par des universitaires ou des personnels de l'école (enseignants, inspecteurs).

La première étape a consisté à définir des standards sous forme d'objectifs généraux et particuliers : après des tentatives informelles au début des années nonante et conformément à l'Avis n°3 du Conseil de

l'Éducation et de la Formation de 1992, le Décret « Missions » de 1997 fixe – de manière large et imprécise – les objectifs généraux de l'École ainsi que les objectifs particuliers aux différents niveaux de la scolarité que sont les « socles de compétences » (déjà créés par le décret « École de la réussite » de 1995), les « compétences terminales » et les « profils de formation et de qualification ».

La deuxième étape a débouché sur la mise en place d'instruments d'évaluation de la performance, l'élément essentiel étant ici constitué par les informations sur l'état du système pour juger de son efficacité et de sa performance (« les résultats sont-ils atteints ou pas ? »). En Belgique francophone, il existe trois sources d'information : 1. Les indicateurs de l'enseignement produits chaque année par la Commission de Pilotage (créée par un décret de 2002), qui sont des statistiques sur le système éducatif publics ; 2. Les évaluations externes des acquis des élèves (les premières expériences datent de 1994 pour établir un diagnostic ; depuis le décret de 2006 modifié en 2009, il existe des évaluations externes non certificatives et certificatives pour trois niveaux de la scolarité (le CEB, les épreuves externes en lien avec le CE1D et celles en lien avec le CESS). Le jugement local reste important dans ce dispositif même s'il s'agit d'épreuves externes car le conseil de classe peut influencer la décision de réussite. Les résultats sont analysés par le Service général du Pilotage du système éducatif ainsi que par le Service de l'inspection (dont les missions ont été précisées dans un décret de 2007) ; 3. Le TABOR, pour tableau de bord, outil statistique remis aux écoles fondamentales depuis 2012 et secondaires depuis 2013 afin d'aider les gestionnaires dans leur rôle de pilotage.

Les troisième et quatrième étapes auraient dû porter sur la mise en place d'instruments destinés à rendre publics les résultats de l'évaluation et à aménager des conséquences positives ou négatives pour les écoles n'obtenant pas les résultats escomptés. Or, et c'est la particularité du système belge francophone, ces instruments n'ont volontairement pas été créés afin, d'une part, de respecter la place historique et

<sup>4</sup> MANGEZ (C) et MAROY (Chr.), *Histoire et paradoxes de l'accountability dans le système éducatif belge francophone*, [sans lieu ni date] – Document téléchargeable sur le site du Centre Interdisciplinaire de Recherche Travail, Etat et Société à l'adresse <http://www.uclouvain.be/> (> UCL > SECTEURS > SECTEUR DES SCIENCES HUMAINES > CIRTES - Centre Interdisciplinaire de Recherche Travail, Etat et Société > Colloques, conférences et séminaires > Colloques et conférences > XXXes journées de l'association d'économie sociale > Conférences inaugurales et Communications) (consulté le 2 mars 2015).

constitutionnelle réservée à la liberté d'enseignement et, d'autre part, de ménager l'autonomie des réseaux. C'est ainsi que le classement des élèves et des établissements est formellement interdit et que les résultats des élèves et des classes sont communiqués aux enseignants, directeurs et inspecteurs dans un cadre de stricte confidentialité (sous le couvert du secret professionnel) ; de même, les écoles dont les résultats ne sont pas satisfaisants en dépit des recommandations – d'ailleurs non contraignantes – de l'inspection ne font généralement pas l'objet de sanctions, même si la possibilité d'en décider existe légalement pour le Gouvernement.

Dans son intervention lors de la journée de rentrée de la Chambre de l'enseignement du CEF le 20 novembre 2009, Christian MAROY fait l'hypothèse que la production de ces nouveaux instruments d'action publique va de pair avec un changement de paradigme de politique scolaire<sup>5</sup>. Il explique que de nouvelles formes de régulation sont apparues, entraînant « une perte de légitimation de la régulation par la règle, par les valeurs partagées, par les communautés professionnelles, et à une montée d'un référentiel qui valorise la régulation par l'évaluation de l'apprentissage. C'est le modèle de l'Etat évaluateur [dans lequel] on fixe les objectifs à poursuivre, mais ce n'est pas la compétition qui est supposée améliorer la qualité du système ou son efficacité. C'est plutôt, au fond, un processus d'autoévaluation, d'évaluation collective dans les écoles qui va déclencher un processus d'apprentissage individuel et collectif et on va mettre, au service des équipes, des conseillers techniques, pédagogiques, des inspecteurs pour essayer de faire améliorer la qualité ».

Christian MAROY explique que cela constitue un changement de paradigme dans la mesure où *on part d'un paradigme où l'école était construite comme une institution et on passe à une école conçue comme un système de production scolaire. Dans le paradigme de l'institution, l'école était considérée [...] comme une institution de la société qui devait socialiser les jeunes enfants et les aider à faire partie de cette collectivité qu'est la société. [Dans ce modèle] l'écart entre le réel et ce qui est souhaitable était toujours référé à des figures qui incarnaient des êtres sociaux à socialiser. [On est désormais passé à ] un nouveau paradigme qui envisage la réalité scolaire comme un système de production scolaire où les finalités de références insistent sur le fait que ce système de production doit arriver à changer des élèves qui lui sont confiés et en faire des élèves qui maîtrisent une série de compétences ou de savoirs individuels (savoirs techniques, cognitifs, compétences sociales ou morales) qu'il faudra transmettre avec des compétences pour la vie citoyenne et socioéconomique. [...] L'école devient un système de production de compétences, non pas en référence à une collectivité mais en référence à un ensemble d'individus. Dans ce contexte-là, la définition de l'écart entre le réel et le souhaitable ne se fait plus en termes de figures, en termes de personnages mais bien en termes de mesures, d'indicateurs, de data.*<sup>6</sup>

---

<sup>5</sup> Christian MAROY, « Les indicateurs comme instruments d'action publique : des fonctions symboliques ou instrumentales ? » dans *Les indicateurs et les critères de référence en matière d'enseignement. Outils ou contraintes ?* Actes de la journée de rentrée de la Chambre de l'Enseignement, Conseil de l'Éducation et de la Formation, 20 novembre 2009, pp. 56-67.

---

<sup>6</sup> IDEM, *Ibidem*, p. 61.

## 2.2. Rétroactes des avis du CEF en lien avec l'évaluation et le pilotage par l'évaluation

### Le CEF et l'évaluation : un travail « pionnier »

De manière précoce et dès le début de son fonctionnement, le CEF s'est attelé à produire des avis sur les objectifs généraux de l'enseignement et sur l'évaluation afin de « promouvoir une école de la réussite, démocratique et égalitaire »<sup>7</sup> : c'est notamment le cas des avis 19, 23, 41 et 42. L'avis 19 explique que la pratique d'une évaluation continue et formative dans le cadre de cycles d'apprentissage est un mode de gestion efficace de l'échec scolaire et un moyen d'éviter le redoublement. L'avis 23 souligne que l'évaluation critériée en fonction d'objectifs terminaux et sur base de référentiels uniformisés comme les socles de compétences sera moins contestable car plus au service d'une école de qualité, de transparence et de dialogue. L'avis 41 formule pour sa part des propositions concrètes concernant le Règlement des études, les procédures utilisées en matière d'évaluation, les procédures utilisées en matière de remédiation, le fonctionnement des délibérations ainsi que la communication des décisions du Conseil de classe après délibération. L'avis 42 insiste pour que les informations en lien avec les résultats aux épreuves d'évaluation soient communiquées clairement aux écoles et que les enseignants ne soient pas utilisés comme simples exécutants. L'évaluation est abordée dans ces avis selon une logique pédagogique en lien avec l'apprentissage.

Le CEF s'est également intéressé dès le début des années nonante (dans l'Avis n°5 par exemple), à l'évaluation en tant qu'instrument au service du

pilotage du système scolaire. Comme l'écrit Nathalie RYELANDT, dans le cadre de sa participation au chantier de la définition des objectifs généraux de l'enseignement, le CEF a recommandé de « modifier la structure générale de l'obligation scolaire de façon à permettre la poursuite des objectifs généraux pour tous les élèves, de mettre en œuvre systématiquement des pédagogies de la réussite, de réformer la formation initiale et continuée des enseignants et même d'assurer la formation de tous les partenaires de la communauté éducative – le parents compris – et, enfin de concevoir un pilotage du système scolaire, de développer l'évaluation externe et de progresser vers l'évaluation formative. L'objectif ultime est de juguler l'échec scolaire et l'orientation des élèves selon des filières hiérarchisées »<sup>8</sup>. Il faut relever que, bien que le travail précoce du CEF ait souligné l'importance d'un dispositif d'épreuves externes, les travaux préparatoires du décret du 2 juin 2006 relatif à l'évaluation externe des acquis des élèves de l'enseignement obligatoire et au certificat d'études de base au terme de l'enseignement primaire ne font pas référence aux recommandations du CEF<sup>9</sup>.

### Rappel de quelques avis du CEF en lien avec l'évaluation

**Dans l'avis n°86 du 23 janvier 2004 intitulé « Pour une optimisation de la collecte et de l'exploitation des données statistiques en matière d'enseignement et de formation en Communauté française et dans les Régions wallonne et bruxelloise, le CEF recommandait :**

la constitution d'un inventaire régulièrement actualisé des indicateurs disponibles en matière d'enseignement et de formation, en vue d'identifier

<sup>7</sup> Conseil de l'Éducation et de la Formation. Plaquette éditée à l'occasion du quinzième anniversaire du CEF, Bruxelles, le 29 novembre 2005, p. 38.

<sup>8</sup> Nathalie RYELANDT, « Le Conseil de l'Éducation et de la Formation » (*Courrier hebdomadaire*, n° 2080-2081, Bruxelles, CRISP, 2010), pp. 35-36.

<sup>9</sup> IDEM, *Ibidem*, p. 80.

les éclairages spécifiques que ceux-ci peuvent apporter et par là même de mettre en évidence les besoins d'informations qui ne sont pas rencontrés.

**Dans l'avis n°77 du 1er mars 2002 relatif à l'évaluation de la maîtrise des compétences des élèves à propos du programme international de l'OCDE pour le suivi des acquis des élèves de 15 ans (PISA 2000), le CEF faisait la recommandation suivante :**

L'enseignement en Communauté française présente des faiblesses significatives. Il serait vain de le nier et, sans vouloir dramatiser, très regrettable de ne pas vouloir pallier rapidement des carences qui conduisent à des inégalités inacceptables. Il serait aussi stérile de trouver des explications faciles confortant des idées préconçues.

Le CEF a proposé un certain nombre de pistes de réflexion et d'action. Au cours des années écoulées, des mesures ont été prises et la législation s'est parfois améliorée. Désormais, les évaluations externes sont bien acceptées et le pilotage de l'enseignement n'est plus un sujet tabou.

De plus, les socles de compétences et les compétences terminales sont en phase d'intégration et les modes d'évaluation en cours d'élaboration.

Par contre, la réforme de la formation initiale et continuée des maîtres devra être poursuivie en lui octroyant des moyens nouveaux.

Le chemin à parcourir reste important. Il passe, entre autres, par la mise en œuvre de conditions visant à motiver à nouveau les enseignants. Améliorer l'enseignement pour tous les élèves, surtout pour les plus en difficulté et pour les plus défavorisés : une priorité désormais absolue qui exige au plus vite des améliorations visibles et des moyens budgétaires adéquats.

Dans ce même avis, surtout consacré à l'apprentissage de la lecture, le CEF recommandait également de faire de l'évaluation un réel outil de formation.

**Dans l'avis n°56 du 4 septembre 1998 relatif à « L'évaluation des résultats des élèves en mathématiques », le CEF formulait l'avis suivant :**

Il faut décidément remettre en question les pratiques d'évaluation culpabilisantes, où les fautes sont sanctionnées, pour mettre à l'honneur l'évaluation formative, responsabilisante, qui utilise les erreurs comme facteurs de progrès et de réussite. Pour ce faire, on préconise de mobiliser les acteurs de la formation initiale et de la formation continuée des enseignants. Il importe aussi de prendre en considération les résultats des enquêtes internationales ou des évaluations externes dans un esprit d'évaluation formative. En examinant attentivement les indications qu'ils contiennent, nous pourrions tirer profit de nos erreurs pour améliorer nos performances et garantir la formation de tous nos élèves. Si nous ne le faisons pas, alors là, nous aurons commis une faute !

**Dans l'avis n°54 du 6 mars 1998 intitulé « L'évaluation des résultats des élèves en sciences », le CEF rendait l'avis suivant :**

Il est nécessaire de mettre en œuvre une évaluation externe rigoureuse dans le domaine de l'apprentissage des sciences, et de mesurer plus particulièrement les effets des actions menées, sans attendre les prochaines enquêtes de l'IEA. Cette évaluation sera nécessairement conduite dans le cadre du pilotage de l'enseignement, mis en place par le décret-missions. Il serait souhaitable d'étendre à l'enseignement scientifique les épreuves d'évaluation externe menées jusqu'ici en français et en mathématiques. Cette évaluation, qui concerne les performances des élèves, associera les nouveaux organes de pilotage, les chercheurs en sciences de l'éducation, le monde scientifique et les enseignants praticiens. Un autre aspect de l'évaluation doit être pris en compte. Comment faire en sorte que les prescrits réglementaires (socles de compétences, programmes) soient effectivement appliqués dans les classes ? Cette question concerne nécessairement le

domaine de la formation continuée des enseignants. Elle soulève aussi des questions très larges – qui ne sont pas du tout spécifiques à l'enseignement des sciences, mais concernent tout l'enseignement, au sens large – du rôle, du pouvoir et des prérogatives des chefs d'établissement, des inspecteurs, des pouvoirs organisateurs et des pouvoirs subventionnants. Ces questions sortent sans doute du cadre de cette réflexion.

**Dans l'avis n°42 du 7 février 1997 et du 14 mars 1997 « Projet de décret définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre », le CEF insistait sur le fait que :**

Le pilotage fournisse des informations qui sont transmises aux écoles, dans une forme adéquate, de telle sorte qu'elles jouissent d'éléments qui leur permettent d'ajuster leurs actions.

En tout état de cause, il faut à tout prix éviter que ces mesures ne transforment les enseignants en simples exécutants tout en sachant bien que les objectifs du système étant maintenant précisés, il est normal que des structures nouvelles aident les enseignants à réaliser les missions de l'école.

**Dans l'avis n°41 du 15 novembre 1996 intitulé « Proposition du CEF pour concrétiser ses recommandations relatives à la transparence de l'évaluation, le CEF faisait la recommandation suivante :**

Tout établissement d'enseignement secondaire doit : faire connaître le Règlement Général des Etudes qu'il applique ; définir les procédures utilisées en matière d'évaluation ; définir les procédures utilisées en matière de remédiation ; définir le fonctionnement des délibérations ; communiquer les décisions du Conseil de classe après délibération.

**Dans l'avis n°27 du 1er décembre 1995 intitulé « Prévention des risques de contestation et procédures permettant une saine régulation des réclamations en matière d'évaluation, le CEF faisait la recommandation suivante :**

Encourager tous les établissements scolaires à développer des pratiques de transparence, d'information et de dialogue qui faciliteront les relations harmonieuses entre les écoles, les élèves et les familles.

**Dans l'avis n°23 du 28/10/1994 : Eléments de prévention favorisant un meilleur fonctionnement de l'évaluation, le Conseil de l'Education et de la Formation relève**

Que le souci de préciser l'organisation de l'évaluation, et de baliser l'apprentissage dont elle est partie intégrante, ainsi que la volonté d'informer et d'expliquer son fonctionnement en un dialogue constant entre l'école, l'élève et les parents, participent à un enseignement de qualité.

Dans cette optique, le Conseil recommande au Gouvernement de la Communauté française, aux pouvoirs organisateurs et à l'ensemble des membres des communautés éducatives de mettre en œuvre dès le début de l'année scolaire des actions de clarification et de communication qui agiront comme éléments de prévention pour un meilleur fonctionnement de l'évaluation.

**Dans l'avis n°19 du 1er juillet 1994 intitulé « Les cycles et l'évaluation formative comme moyens pédagogiques au service des objectifs de l'enseignement », le CEF tenait les propos suivants :**

Renoncer à la pratique systématique du redoublement comme moyen de gestion de l'échec ou de la difficulté scolaire implique la mise en œuvre de mesures générales et particulières comme la redéfinition de la structuration de l'enseignement, comme l'accompagnement des élèves en difficulté ou

encore comme l'acceptation sereine du défi social, civique et pédagogique de l'hétérogénéité dans l'enseignement. [...] Pour le Conseil, il importe d'inventer et de mettre en place des cycles d'apprentissage qui seraient plus respectueux des rythmes et des modes différents d'apprentissage de chaque élève et qui rendraient les méthodes pédagogiques plus efficaces.

Conjointement, le Conseil recommande de développer des pratiques de pédagogie différenciée, d'évaluation continue et formative (ce qui suppose une définition plus fine des objectifs d'apprentissage). Le fonctionnement de l'évaluation comme moyen pédagogique au service des objectifs de l'enseignement.

**Dans l'avis n°5 de juillet 1992 intitulé « De la radioscopie comme invitation à construire des possibles. Propositions progressives et réalistes pour une autre école. Pistes soumises à la réflexion », le CEF faisait la recommandation suivante :**

Sortir l'évaluation de son seul cadre local.

La conception et la réalisation d'une évaluation du pilotage du système scolaire, et la mise à disposition des enseignants des instruments leur permettant d'assurer une évaluation, si elles sont suffisamment détachées des contingences locales, contribueraient à limiter les discriminations et les différences sensibles de niveaux qui caractérisent les établissements d'enseignement de la Belgique francophone.

En outre, en délimitant clairement les moments d'évaluation certificative, on encouragerait la pratique de l'évaluation formative, instrument de la réussite scolaire.

La conjonction d'une nouvelle structuration de l'enseignement d'obligation scolaire, de la pratique de pédagogies de la réussite, de la garantie d'une formation initiale et continuée pour tous les partenaires de l'enseignement et de la mise en

œuvre d'une évaluation pouvant se baser sur des éléments, des références plus extérieurs devrait, à moyen terme, concourir à juguler l'échec scolaire tel qu'il se manifeste à travers les vagues de redoublements et l'orientation perverse des élèves selon des filières hiérarchisées. Elle pourrait leur assurer à tous des possibilités optimales d'insertion comme personne, comme acteur de la vie économique, comme citoyen responsable.

### 3. L'évaluation dans le champ scolaire : de quoi parle-t-on ?

#### 3.1. Ce que la littérature des sciences de l'éducation dit de l'évaluation dans le champ scolaire

##### Le concept général d'évaluation

A propos de l'évaluation, Anne JORRO et Yann MERCIER-BRUNEL écrivent dans une notice récente : « l'évaluation peut être présentée comme une démarche de rationalisation visant la construction d'une appréciation, d'un jugement à propos d'un objet précis. Elle peut également être conçue comme la mise en œuvre de la fonction critique dans des conditions d'intersubjectivité. Dans la première approche, l'évaluation consiste à recueillir un ensemble d'informations suffisamment pertinentes, valides et fiables, à les mettre en relation avec des critères en vue de prendre une décision (DE KETELE, 1989). Avec la seconde approche, l'évaluation consiste à questionner la valeur d'une action (ou d'un processus) en vue de confirmer, d'ajuster, voire de modifier radicalement l'action entreprise. Autrement dit, ces deux conceptions permettent de poser l'acte d'évaluation comme un processus interprétatif (ARDOINO et BERGER, 1986) qui prend appui sur une démarche objectivée à l'aide de référentiels, critères, indicateurs en vue d'une ou plusieurs régulations. Contrairement au contrôle qui implique de mesurer un écart à une norme et qui suppose un regard « froid », l'évaluation reste une appréciation située »<sup>10</sup>.

---

<sup>10</sup> Anne JORRO et Yann MERCIER-BRUNEL, « Evaluation », dans Anne JORRO (Dir.), *Dictionnaire des concepts de la*

---

*professionnalisation*, Louvain-La-Neuve, De Boeck, 2014, p. 113.

Les modalités de l'évaluation dans le champ scolaire

Dans le champ scolaire, compte tenu de ses différentes facettes, le concept d'évaluation s'applique à de multiples situations particulières<sup>11</sup> que le tableau ci-dessous tente de clarifier sans toutefois prétendre à l'exhaustivité<sup>12</sup> :

Facettes de l'évaluation	Questions	Particularités et variantes
« Objet » de l'évaluation (référé)	Sur quoi précisément ?	<p>Une « production » ou une « démarche » (des opérations invariantes pour élaborer le produit)</p> <p>Des « compétences » ou des « situations complexes », des « savoirs, savoir-faire et savoir-être », des « ressources », etc...</p> <p>L'action d'un système ou d'une partie du système</p> <p>Le « contexte », les « intrants », le « processus », le « produit »</p> <p>Etc.</p>
Lieu, niveau	Où ? A quel niveau ?	<p>« Nano » (une personne), « Micro » (un établissement), « Meso » (un réseau, une zone, un bassin) ou « Macro » (le système éducatif de la Fédération Wallonie Bruxelles)</p> <p>Souvent constat d'une logique d'emboîtement des niveaux (« poupées russes »)</p>
Moment	Où ? A quel niveau ?	En début de parcours, à la fin d'une année, à la fin d'un cycle, de manière continue, tous les trois ans ...etc...

<sup>11</sup> Une classification des modes d'évaluation selon des paradigmes distincts a déjà été établie il y a vingt ans par Jean-Marie DE KETELE : « L'évaluation conjugulée en paradigmes » (*Revue Française de Pédagogie*, n°103, 1993, pp. 59-80).

<sup>12</sup> Ce tableau est librement adapté de celui de Léopold PAQUAY, « L'évaluation des compétences: nécessités, facettes, questionnements » dans CARLIER (Gh.), COLLES (L.), HUYNEN (A.-M.) (Ed.), *L'évaluation des compétences chez l'apprenant. Pratiques, méthodes et fondements*, Louvain-le-Neuve, Presses universitaires de Louvain, 2002, p. 14. Pour une prise de connaissance rapide des fonctions et des formes de l'évaluation dans le champ scolaire, le lecteur pourra lire utilement le dossier de l'Institut Français d'Education : REY (O.) et FEYFANT (A.), « Evaluer pour (mieux) faire apprendre » (*Dossier de veille de l'IFE*, n°94, septembre 2014, 44p.).



Fonction(s)	Pourquoi ?	<p>Pour améliorer les apprentissages (évaluation formative), pour faire le bilan des acquis (évaluation sommative), pour attester l'atteinte de paliers scolaires en donnant un diplôme (évaluation certificative) selon une logique pédagogique</p> <p>Pour aider au pilotage du système ou d'une partie de celui-ci dans le cadre d'un diagnostic en vue de la prise de décision, d'une reddition de compte vis-à-vis d'autorités subsidiaires ou de la certification de la qualité de son action selon une logique gestionnaire ou administrative</p> <p>Pour mobiliser des équipes éducatives sur des objectifs précis selon une logique d'« apprentissage organisationnel »</p> <p>Etc...</p>
Critères (réfèrent)	Par rapport à quoi ?	Par rapport à la norme (les pairs), par rapport à des critères (en référence avec les objectifs visés), par rapport à des critères de réussite/de réalisation/de qualité, par rapport à des critères minimaux et de perfectionnement, etc.
Acteurs	Qui ?	L'évaluation est commanditée et/ou conçue par des acteurs internes ou externes au lieu/niveau de l'évaluation
Moyens	Comment ?	<p>Epreuves orales / écrites avec ou sans grilles d'analyse critériée de performances ou de productions complexes,</p> <p>Dossier d'apprentissage, portfolio,</p> <p>Outils d'autoévaluation suscitant des activités métacognitives,</p> <p>Questionnaire de satisfaction,</p> <p>Observation de documents utilisés par les personnes soumises à l'évaluation,</p> <p>Observations menées en classe,</p> <p>Interview,</p> <p>Etc...</p>

Tableau 1 : Les différentes modalités de l'évaluation dans le champ scolaire

### Les différents types d'épreuves.

Si le processus d'évaluation recouvre plusieurs situations possibles, l'épreuve en tant que moyen d'évaluation (ou mode de collecte d'information) se décline également en différentes modalités en fonction de trois facteurs : l'élaboration, la passation et la correction de l'épreuve, et en lien avec le niveau interne ou externe de l'évaluation.

## L'épreuve certificative externe – Première approche

Pour aider à y voir plus clair dans la diversité des types d'épreuves, le Service de recherche et de développement pédagogique du SeGEC a construit le tableau de synthèse suivant :

Evaluation		Epreuves			Exemples
		Elaboration	Passation	Correction	
Externe	<b>Totale</b>	Personnes extérieures	Personnes extérieures	Personnes extérieures	Le BAC français
	<b>Partielle</b>	Personnes extérieures	Membres de l'équipe éducative sur base de consignes externes	Membres de l'équipe éducative avec une grille de correction externe	L'ancienne épreuve interdiocésaine ou cantonale en lien avec le CEB
Interne	<b>Totale</b>	Membres de l'équipe éducative, individuellement ou collectivement	Membres de l'équipe éducative sans consignes externes	Membres de l'équipe éducative sans grille de correction externe	Tous les contrôles, bilans, examens organisés au sein des établissements par les enseignants
	<b>Cadrée</b>	Membres de l'équipe éducative, avec cadrage externe	Membres de l'équipe éducative, avec consignes externes	Membres de l'équipe éducative, avec modèles externes de grilles de correction	Les épreuves construites par les enseignants sur le modèle des outils d'évaluation de la FWB
Mixte	<b>Horizontale</b>	Pour chaque matière présentée, une partie de l'épreuve est construite en externe, l'autre partie de l'épreuve est construite au sein de l'établissement par les enseignants			L'épreuve de fin de secondaire des pays baltes
	<b>Verticale</b>	Certaines matières font l'objet d'une évaluation externe totale ou partielle, d'autres matières font l'objet d'une évaluation interne			Les épreuves en lien avec l'octroi du CE1D en FWB

Tableau 2 : Les différents types d'épreuves<sup>13</sup>

<sup>13</sup> Document de travail - Note de travail relative au degré d'externalisation de l'évaluation rédigée par M. WET JM. DEMOUSTIER en collaboration avec le Service de recherche et de développement pédagogique du SeGEC, mai 2004.

### Les résultats de l'évaluation comme indicateurs au service du pilotage.

En s'inspirant de la définition de Michèle GARANT et Francis TILMANT, le pilotage peut être décrit comme un processus qui consiste à assurer la mission du système ou d'une unité de celui-ci, à le guider de manière à ce qu'il remplisse efficacement cette mission, en servant les objectifs de ceux qui le contrôlent ou qui ont du pouvoir sur lui. Piloter, c'est donc prendre des décisions pour : mettre en place les buts et les priorités, planifier, préciser les fonctions et les niveaux de responsabilité, déléguer ou coordonner les tâches, mettre en œuvre les décisions et réajuster ce qui doit l'être en fonction des circonstances<sup>14</sup>.

Les résultats des évaluations – en ce compris les évaluations externes à visée certificative – sont des indicateurs au service de la prise de décision. Viviane DE LANDSHEERE définit un indicateur comme une « mesure destinée à servir le pilotage. L'indicateur est une donnée statistique directe et valide informant sur l'état et les changements d'ampleur et de nature, au cours du temps, d'un phénomène social jugé important. En éducation, cette mesure informe notamment sur la santé et la qualité de fonctionnement du système, sur ce que connaissent les élèves, ce qu'ils sont capables de faire, et sur l'évolution positive ou négative de ces conditions... »<sup>15</sup>.

Plusieurs auteurs font remarquer que derrière l'apparente objectivité des statistiques il y a la subjectivité des autorités publiques qui ont conçu les indicateurs, leur conférant ainsi une nature politique voire idéologique.

Dans ce contexte, il faut constater les indicateurs de résultats peuvent être mobilisés de deux manières : en chiffres absolus (sous forme de classement des performances) ou en chiffres relatifs (ce qui implique une comparaison). Ces chiffres relatifs peuvent concerner l'élève (analyse comparée des résultats d'un élève ou d'une cohorte d'élèves à la fin d'une séquence d'apprentissage, d'une année ou d'un cycle, par rapport aux résultats obtenus au début de cette séquence, de cette année ou de ce cycle) ou concerner le niveau socio-économique de l'école (analyse comparée des résultats d'un élève ou d'une cohorte d'élèves à la fin d'une séquence d'apprentissage, d'une année ou d'un cycle par rapport aux résultats attendus de cet élève ou de ce groupe d'élèves ayant les caractéristiques socio-économiques du public qui fréquente cette école).

Enfin, ces résultats peuvent faire l'objet d'une communication publique ou non et sous des formes variées. Marc DEMEUSE considère à ce propos qu'« une information à un large public, au-delà des politiques ou de l'administration scolaire, peut être perçue comme un devoir démocratique, mais peut aussi entraîner des effets pervers. Par exemple, une étude comparative des résultats obtenus dans différents établissements d'une région ou d'un pays peut alimenter une concurrence entre écoles (comme en Angleterre ou en France) ou entre réseaux, sur la base d'informations partielles (par exemple, des résultats à un examen national par établissement, sans information sur la nature des populations recrutées dans les différentes écoles ou les moyens affectés). De plus, les chiffres bruts n'ont pas toujours de valeur en soi ; ils n'en acquièrent qu'à condition d'être correctement interprétés par des personnes compétentes. La diffusion de résultats bruts, au lieu de servir un but de transparence, risque parfois d'entraîner des incompréhensions et des débats faussés »<sup>16</sup>.

<sup>14</sup> M. GARANT et Fr. TILMANT, *Manuel du responsable d'organisation sociale et éducative. Clés pour une gestion participative*, Lyon, Chronique sociale, 2014, p. 23.

<sup>15</sup> V. DE LANDSHEERE, *L'éducation et la formation*, Paris, Presses universitaires de France, 1992, p. 498.

<sup>16</sup> M. DEMEUSE et A. BAYE, « Une action intégrée en vue d'améliorer des systèmes d'enseignement : le pilotage des systèmes d'enseignement » (*Les Cahiers du Service de Pédagogie expérimentale*, 2001, 5-6, p. 39).

## Impact d'un dispositif d'évaluation externe sur les élèves, les enseignants et les curriculums.

Dans un article de synthèse consacré à l'évaluation des systèmes scolaires, Vincent DUPRIEZ et Alexandra FRANQUET font le point sur ce que dit la littérature à propos de l'impact de l'action évaluatrice de l'Etat sur les élèves, les enseignants et les curriculums :

- ▶ Sur les élèves : une abondante littérature surtout anglo-saxonne débouche sur des conclusions contrastées : certains chercheurs observent d'une part des effets positifs sur les performances mais peu tenaces dans le temps et d'autre part une influence neutre en matières de réduction des inégalités. D'autres travaux, inscrits dans le paradigme de la théorie du capital humain, montrent un impact bénéfique de ces politiques quand elles sont développées dans un contexte d'autonomie des établissements<sup>17</sup>.
- ▶ Sur les enseignants : certaines recherches font apparaître que les enseignants sont rendus responsables de la réalisation d'objectifs fixés par d'autres, ce qui questionne la légitimité de leur métier. Se sentant appelés à « tout faire pour faire réussir les élèves », les enseignants évalueraient leur action à l'aune de la performance, une situation pouvant entraîner un sentiment de démotivation et de manque de

---

<sup>17</sup> V. DUPRIEZ et A. FRANQUET, « L'évaluation dans les systèmes scolaires : au-delà d'un effet miroir ? » dans V. DUPRIEZ et R. MALET (Dir.), *L'évaluation dans les systèmes scolaires. Accommodements du travail et reconfiguration des professionnalités*, Louvain-La-Neuve, Presses universitaires de Louvain, 2013, pp. 27-28.

reconnaissance de leur rôle et de leur compétence professionnelle<sup>18</sup>.

- ▶ Sur le curriculum : les chercheurs américains et anglais montrent l'apparition d'un phénomène de « *teaching to the test* » ou de focalisation sur l'entraînement aux tests avec comme impact le rétrécissement des curricula ainsi que la priorité donnée aux objectifs cognitifs sur la socialisation, la créativité et la citoyenneté ; en France et en Fédération Wallonie Bruxelles, les observations des chercheurs sont différentes : l'impact du dispositif d'épreuves externes serait à l'origine d'un processus de décloisonnement des cultures professionnelles et d'une opportunité pour les équipes éducatives d'échanger sur le savoir-faire professionnel. En outre, la standardisation des outils d'évaluation contribuerait au renforcement d'une logique civique en créant plus d'équivalence entre les objectifs de formation indépendamment des écoles<sup>19</sup>.

## 3.2. Ce que les textes légaux en Fédération Wallonie Bruxelles disent de l'évaluation.

Le juriste Mathias EL BERHOUMI<sup>20</sup> explique que jusqu'au milieu des années nonante, la liberté pédagogique dont jouissent les pouvoirs

---

<sup>18</sup> IDEM, *Ibidem*, p. 28.

<sup>19</sup> IDEM, *Ibidem*, p. 29.

<sup>20</sup> M. EL BERHOUMI, « La liberté d'enseignement : entre érosion et résistance » (*La Revue Nouvelle*, mars 2013, pp. 32-45.) ; IDEM, *Que reste-t-il de la liberté d'enseignement ?*, Journée d'étude du SeGEC, 26 avril 2010, 13 p. consultable sur le site du SeGEC à l'adresse : [http://enseignement.catholique.be/segec/fileadmin/DocsFed e/Etude/100426\\_journee\\_etude\\_Mathias\\_El\\_Berhoumi.pdf](http://enseignement.catholique.be/segec/fileadmin/DocsFed e/Etude/100426_journee_etude_Mathias_El_Berhoumi.pdf) (consulté le 5 mars 2015).

organisateur est particulièrement forte et peu régulée par l'Etat. Cette liberté pédagogique s'exprime dans les programmes qui doivent être acceptés par la Commission des programmes si l'école est subventionnée ; elle s'exprime par ailleurs dans l'action des conseils de classe qui, au sein de chaque école, ont la responsabilité de prendre les décisions en matière d'évaluation et de certification relatives aux élèves, y compris aux moments clés de l'attribution des diplômes à la fin du secondaire. Un Arrêté royal du 29 juin 1984 relatif à l'organisation de l'enseignement secondaire précise les types de décisions qui peuvent être prises en matière de certification ainsi que leur fondement.

La donne va quelque peu changer à partir du Décret « Missions » de 1997. Ce texte législatif est la base logique d'un système éducatif tourné vers l'égalité des acquis. Dans ce but, il consacre la volonté de l'Etat de réguler la diversité des approches pédagogiques. Ce décret précise les missions de l'enseignement ainsi que les objectifs de l'éducation sur lesquels l'évaluation va porter : les « socles de compétences » pour l'enseignement fondamental et secondaire du premier degré, les « compétences terminales et savoirs communs » pour l'enseignement secondaire de qualification, les « profils de qualification et de formation » pour les options groupées de la filière de qualification et les « compétences terminales et savoirs requis » pour l'enseignement secondaire de transition. Des référentiels sont approuvés par le Gouvernement et adoptés par le Parlement : ils ne constituent toutefois pas un prescrit légal uniforme car leur rédaction mobilise de manière fort hétérogène le concept de « compétence »<sup>21</sup>. Le conseil de classe voit sa composition précisée mais il conserve son rôle en matière d'évaluation et de certification : ceci

montre que si la liberté pédagogique des pouvoirs organisateurs a été quelque peu cadrée par l'évolution législative elle est cependant largement préservée.

Le décret « Missions » instaure en outre une commission de pilotage inter-réseaux. En son article 19, il précise qu'une commission des outils d'évaluation relatifs aux Socles de compétences sera mise sur pied afin de produire des batteries d'épreuves d'évaluation étalonnées correspondant aux référentiels. Ces épreuves ont une finalité diagnostique : elles sont mises à disposition des équipes éducatives à titre indicatif mais elles pourront également être utilisées par l'inspection lors d'un contrôle du niveau des études (article 20 §3) ainsi que par la Commission des recours externes lors de l'examen d'une plainte éventuelle (article 99).

Différents décrets viennent ensuite compléter le système du le décret « Missions » a jeté les bases. Citons brièvement :

- ▶ Deux décrets du 27 mars 2002 : l'un mettant en place la Commission de pilotage, l'autre créant un organisme chargé de rassembler les données statistiques relatives au système éducatif : l'Entreprise publique des Technologies Nouvelles de l'Information et de la Communication de la Communauté française (ETNIC). Dans le Décret du 27 mars 2002 relatif au pilotage du système éducatif de la Communauté française, l'« évaluation externe » est défini comme une *évaluation dont la conception et la mise en œuvre sont confiées à des personnes extérieures à l'équipe éducative d'un établissement scolaire (article 1, 1°)* ;
- ▶ Le Décret du 2 juin 2006 qui porte sur « l'évaluation externe des acquis des élèves de l'enseignement obligatoire et certificat d'études de base ». Suite à ce décret (modifié en 2009), il existe aujourd'hui des évaluations externes pour le CEB, le CE1D et le CESS. Le conseil de classe est responsable de l'évaluation et de la certification pour ce qui concerne le CE1D et le CESS mais c'est un jury qui décide de l'octroi du

<sup>21</sup> Lire à ce propos l'analyse détaillée de J. BECKERS et C. VOOS, « Savoirs scolaires et compétences, les difficultés d'une réforme en Communauté française de Belgique, dans Fr. AUDIGIER et N. TUTIAUX-GUILLON (Dir.), *Compétences et contenus. Les curriculums en questions*, Bruxelles, De Boeck, 2008, pp. 51 – 64).

CEB. Remarque : si le législateur a défini l'objectif de l'enseignement et donc l'objet de l'évaluation en termes de « compétences » et de « compétences terminales », il ne prescrit pas comment la maîtrise de ces compétences doit être évaluée (la place qui doit être réservée à l'évaluation des savoirs et des ressources, le recours à une situation d'intégration ou non, etc.).

- ▶ Le Décret du 8 mars 2007 relatif au service général de l'inspection, au service de conseil et de soutien pédagogiques de l'enseignement organisé par la Communauté française, aux cellules de conseil et de soutien pédagogiques de l'enseignement subventionné par la Communauté française et au statut des membres du personnel du service général de l'inspection et des conseillers pédagogiques. Ce décret précise en les distinguant la fonction d'inspection – un Service général de l'inspection compétent pour tous les réseaux - et celle de soutien pédagogique – un organe de conseil et de soutien pédagogique par réseau. Les inspecteurs sont notamment chargés des missions suivantes :
  - l'évaluation et le contrôle : du niveau des études ; du respect des programmes d'études fixés ou approuvés par le Gouvernement ; de l'adéquation du matériel didactique et de l'équipement scolaire aux nécessités pédagogiques ; de la cohérence des pratiques pédagogiques dont les pratiques d'évaluation.
  - la détection au sein des établissements scolaires des éventuels mécanismes de ségrégation et le soutien à la suppression de tels mécanismes.
- ▶ Le Décret du 12 juillet 2012 organisant la certification par unités d'acquis d'apprentissage (CPU) dans l'enseignement secondaire qualifiant. La certification par unités d'acquis d'apprentissage (CPU) désigne un dispositif organisant la certification des savoirs, aptitudes et compétences professionnels en unités, qui

sont des ensembles cohérents d'acquis susceptibles d'être évalués et validés.

Pour être complet, il faut préciser qu'à la demande du Cabinet de la Ministre de l'éducation, un processus de révision des référentiels a été entamé fin 2011<sup>22</sup>. Concrètement, les référentiels découpent la matière en unités d'acquis d'apprentissage (UAA) visant l'acquisition de compétences et savoirs. Ils décrivent les savoirs, savoir-faire, attitudes et ressources à faire acquérir et les démarches mentales utilisées, de plus en plus complexes selon les degrés. L'objectif est de faciliter la cohérence et la progression des apprentissages et leur mise en œuvre par les enseignants<sup>23</sup>.

### **Une grille pour analyser l'épreuve externe certificative commune au terme de l'enseignement secondaire supérieur.**

Le rapide parcours des modalités de l'évaluation selon la littérature des sciences de l'éducation montre que l'évaluation est un concept polysémique qui renvoie à des niveaux différents selon son objet : le niveau de l'évaluation des élèves, le niveau d'évaluation des enseignants, le niveau d'évaluation des établissements scolaires et le niveau d'évaluation du système éducatif dans sa globalité. Ces niveaux concernent des processus d'évaluation qui ne sont pas identiques mais pas non plus complètement cloisonnés, de sorte que l'évaluation « individuelle » de l'élève se trouve par ailleurs en lien avec l'évaluation « institutionnelle » de l'école ou du système éducatif.

Le survol du cadre légal permet pour sa part de constater que le législateur mobilise une série de concepts à connotation pédagogique (comme

---

<sup>22</sup> *Rapport annuel de la Commission de Pilotage du système éducatif – année 2012*, p. 6.

<sup>23</sup> Lire l'information disponible sur le site [www.enseignement.be](http://www.enseignement.be) (Accueil > Ressources > Référentiels de compétences > Compétences terminales) (consulté le 5 mars 2015).

« compétences », « évaluation formative », etc.) mais pas de manière complète ni exhaustive ; de même, il cadre la liberté pédagogique sur une série de points tout en laissant une marge de manœuvre dans le processus d'évaluation aux pouvoirs organisateurs et aux équipes éducatives.

Aussi, pour analyser le dispositif d'épreuve certificative externe commune au terme de l'enseignement secondaire supérieur, il nous semble pertinent de procéder en deux étapes :

- ▶ En guise de préambule, « planter le décor » de l'évaluation des élèves sur base d'épreuves externes en Europe et en Belgique francophone ;
- ▶ Décrire les modalités d'évaluation auxquelles renvoie le dispositif actuel d'épreuve certificative externe commune au terme de l'enseignement secondaire supérieur (Quel objet ? Quel(s) niveau(x) ? Quel moment ? Quelle(s) fonction(s) ? Quel(s) critère(s) ? Quel(s) type(s) d'épreuve ? Qu'en est-il de la communication des résultats ? Quel(s) impact(s) apparent(s) sur les élèves, les enseignants et les curriculums ?), en précisant pour chacune de ces modalités ce que dit le prescrit mais aussi l'usage que font les différents acteurs des marges de manœuvre que le cadre légal leur aménage.

Cette grille de lecture sera appliquée à un corpus documentaire complété par les entretiens menés auprès de témoins choisis pour leur connaissance de la perception des épreuves externes par certaines catégories d'acteurs. Ces témoins sont : Mesdames Vienne (Attachée à la Direction des Evaluations externes) et Dumont (Chargée de Mission auprès du CPEONS), ainsi que Messieurs Delfosse (Inspecteur général), Koeune (Président de la Fédération des associations de directeurs de l'enseignement secondaire catholique) et Leturcq (Directeur général adjoint du Service général de l'Enseignement organisé par la Fédération Wallonie-Bruxelles).

## 4. L'évaluation des élèves sur base d'épreuves externes en vue de la certification en fin de secondaire existe déjà : en quoi consiste-t-elle ?

### 4.1. Les différents types d'évaluations externes en Fédération Wallonie Bruxelles.

Outre les enquêtes internationales de type PISA<sup>24</sup>, PIRLS<sup>25</sup> ou ESLC<sup>26</sup>, il existe trois types d'évaluations externes en Fédération Wallonie Bruxelles<sup>27</sup> pour l'enseignement secondaire obligatoire :

---

<sup>24</sup> Programme International pour le Suivi des Acquis des élèves. Organisé par l'OCDE (Organisation de Coopération du développement Économique), PISA s'adresse aux élèves de 15 ans et porte sur la lecture, les mathématiques et les sciences.

<sup>25</sup> Enquête internationale sur le développement des compétences en lecture. Organisé par l'I.E.A (Association internationale pour l'Évaluation du Rendement scolaire), PIRLS s'adresse aux élèves de 4e année de l'enseignement primaire et porte sur la compréhension en lecture

<sup>26</sup> Étude européenne sur les compétences en langues - Survey Lang. Organisé par la Commission Européenne, ESCL s'adresse, en Fédération Wallonie-Bruxelles, aux élèves de 4e année de l'enseignement secondaire et porte sur les langues modernes.

<sup>27</sup> Ne sont visées ici que les évaluations élaborées par la Fédération Wallonie Bruxelles et non les autres types d'épreuves que les Réseaux et les Pouvoirs Organisateurs peuvent destiner aux écoles qui en dépendent. Les informations présentées ici proviennent pour la plupart du site [www.enseignement.be](http://www.enseignement.be) (Accueil > De A à Z > Évaluations). Sur le cadre de l'évaluation en Belgique

- Un premier type comprend des épreuves externes certificatives en lien avec l'octroi d'un diplôme ou certificat correspondant à un palier de la scolarité : le CEB, le CE1D et le CESS dont il sera question plus avant. Si la certification est la visée principale des épreuves, celles-ci ont également une fonction diagnostique (car les résultats sont communiqués aux enseignants et aux directions ainsi qu'aux inspecteurs à la demande de ceux-ci afin d'être analysés avec l'équipe éducative ; les résultats sont en outre analysés par la Commission de Pilotage du système éducatif) mais aussi une fonction de reddition de compte (par exemple dans le cadre d'une mission d'inspection). Ces trois épreuves sont liées à un processus de collecte de données dans un cadre garantissant l'anonymat et interdisant le classement des élèves et des écoles. En matière de certification, il faut constater que bien que ces épreuves soient externes et en lien avec l'octroi d'un diplôme, un résultat négatif n'entraîne pas automatiquement une situation d'échec pour l'élève, le conseil de classe interne à l'école conservant le dernier mot dans ce domaine. Bien que toutes soient élaborées par un groupe de travail externe et sur base des référentiels de compétences, des variantes existent entre ces épreuves pour ce qui concerne le mode d'encodage des résultats ainsi que les disciplines et compétences ciblées. Toutes ces épreuves à visée certificative ont lieu en fin d'année scolaire et ont un caractère obligatoire. Les élèves à besoins spécifiques (dyslexie, dyspraxie, dyscalculie, troubles de l'attention, etc.) peuvent, sur demande et dans

---

francophone, le lecteur est invité à lire le rapport de la Communauté française de Belgique en contribution à une enquête de l'OCDE : BLONDIN (C.) et GIOT (B.), *Cadres d'évaluation en vue d'améliorer les résultats scolaires. Etude thématique de l'Ocdé. Rapport de base pour la Communauté française de Belgique*, Bruxelles, avril 2011, 95 p. téléchargeable sur le site de la Direction des Relations Internationales de la Fédération Wallonie Bruxelles : <http://www.dri.cfwb.be> ./



le respect des dispositions réglementaires détaillées dans la circulaire portant sur l'organisation de l'épreuve, bénéficier de certaines adaptations.

- ▶ Un second dispositif porte sur des épreuves externes non certificatives. Celles-ci sont créées par un groupe de travail extérieur aux écoles (sur base des référentiels de compétences) et organisées en début d'année scolaire dans un but diagnostique. Sont concernés : tous les élèves ou un échantillon représentatif des élèves de la Communauté française des années suivantes : 3e et 5e de l'enseignement primaire ; 3e, 4e ou de 5e année de l'enseignement secondaire obligatoire ; sur décision du conseil de classe, les élèves de l'enseignement spécialisé. Ces épreuves, à caractère obligatoire, visent à informer les équipes éducatives des acquis des élèves et sont liées à un processus de collecte de données traitées par le Service général du Pilotage du système éducatif qui publie et distribue des outils d'analyse : les *Résultats et commentaires* et les *Pistes didactiques*. Elles portent Successivement et suivant un cycle triennal sur les disciplines suivantes : le Français (lecture/production d'écrits) ; la formation mathématique ; les sciences et les langues modernes.
- ▶ Un troisième dispositif comprend les outils d'évaluation construits par un groupe de travail extérieur aux établissements sur la base des compétences et savoirs fixés dans les référentiels. Ce sont des instruments destinés aux enseignants afin d'aider ceux-ci à concevoir leurs épreuves internes ; ils servent également de référence aux conseils de recours externes à des fins certificatives. Ces épreuves ne donnent pas lieu à une collecte systématique de données.

Il est important de souligner que ces différents types d'épreuves ne portent pas sur les mêmes items. Ainsi, les épreuves externes non certificatives, l'épreuve externe certificative en lien avec l'octroi du CEB et l'épreuve externe certificative en lien avec l'octroi du CE1D se caractérisent par un nombre d'items importants de types QCM et questions

ouvertes appelant des réponses courtes. Au contraire, les épreuves produites par la « Commission des outils d'évaluation » placent les élèves devant une ou plusieurs tâches complexes. Vincent CARETTE et Vincent DUPRIEZ expliquent sur base de ce constat que « les modalités de constructions des épreuves d'évaluation de compétences proposées par les commissions résultent d'un long débat qui met en évidence que la question de la manière d'évaluer des compétences n'avait pas été tranchée lors de l'introduction des nouveaux référentiels. La référence initiale à des batteries d'épreuves étalonnées témoigne que les représentations d'une épreuve d'évaluation des compétences lors de la rédaction du décret *Missions* rejoignaient les modèles de construction d'épreuves d'évaluation « classiques ». Par suite des nombreux débats au sein de ces commissions, qui expliquent que les premières épreuves n'ont été diffusées qu'à partir de 2004, ces représentations ont évolué et ont conduit à suggérer des épreuves proposant des situations problèmes plus globales, demandant aux élèves de construire une démarche de résolution qui nécessite le choix et la combinaison de plusieurs procédures »<sup>28</sup>.

---

<sup>28</sup> V. CARETTE et V. DUPRIEZ, « La lente émergence d'une politique scolaire en matière d'évaluation des élèves : quinze ans de transformation en Belgique francophone » (*Mesure et évaluation en éducation*, vol. 32, n°3, 2009, p. 34). Cet article est consultable à l'adresse : <http://www.erudit.org/iderudit/1024930ar> (consulté le 5 mars 2015).

## 4.2. Les évaluations standardisées des acquis des élèves en fin de secondaire dans l'espace européen : la place de la Fédération Wallonie Bruxelles.

La Fédération Wallonie Bruxelles n'est pas la seule institution à évaluer les acquis des élèves via des épreuves externes certificatives dans l'espace européen. Une publication datée de 2009 du Réseau d'information sur l'éducation en Europe *Eurydice* porte sur « Les évaluations standardisées des élèves en Europe : objectifs, organisation et utilisation des résultats »<sup>29</sup>. Sur base des données de l'époque, cette étude a permis à Anne SOUSSI et Christian NIDEGGER de catégoriser les pays européens en trois groupes en fonction de leurs modalités d'évaluation des acquis des élèves<sup>30</sup> :

- ▶ Ceux qui, à côté de l'évaluation interne menée par les enseignants, disposent d'un dispositif d'évaluation externe (sous formes d'épreuves à différents moments du cursus scolaire) pour évaluer les acquis des élèves et/ou de piloter le système éducatif ;
- ▶ Ceux qui ne disposent pas à proprement parler d'épreuves externes mais qui ont élaboré un dispositif de critères pour amener les enseignants à atteindre les objectifs (par exemple via la précision des niveaux d'étude

dans le curriculum) ou des standards de performance censés être atteints par les élèves ;

- ▶ Ceux dont la certification ne repose que sur un dispositif d'évaluation interne et qui n'ont pas de dispositif standardisé.

---

<sup>29</sup> *Les évaluations standardisées des élèves en Europe : objectifs, organisation et utilisation des résultats*, Bruxelles, Agence exécutive Éducation, Audiovisuel et Culture, 112 p. Ce rapport est téléchargeable sur le site d'Eurydice : <http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/> (consulté le 25 février 2015).

<sup>30</sup> A. SOUSSI et Chr. NIDEGGER, « Les évaluations externes dans quelques pays ou régions d'Europe : élaboration, analyses et diffusion » (*Note d'information du SRED*, n°54, décembre 2012, pp. 2-5).

Pays ou régions	Objectifs des tests nationaux	Moments de la scolarité	Matières évaluées
Communauté française de Belgique	Évaluation certificative	6 <sup>e</sup> année primaire et 1 <sup>re</sup> année secondaire	Français, formation mathématique, éveil-initiation scientifique et éveil-formation historique et géographique
	Évaluation formative / diagnostique	- 2 <sup>e</sup> (7a), 5 <sup>e</sup> (10 <sup>e</sup> ) - 2 <sup>e</sup> secondaire (13a)	Dépend des années (par cycle triennal): sciences, histoire et géographie; lecture, production écrite et langues 2 (6 <sup>e</sup> ); mathématiques et langues 2 (2 <sup>e</sup> sec.)
France	Évaluation formative / diagnostique	3 <sup>e</sup> année primaire (CE2) (facultatif); 1 <sup>re</sup> année secondaire I (6 <sup>e</sup> ) (obligatoire)	Français et mathématiques
	Pilotage des établissements ou du système éducatif	- Échantillons - Fin de primaire (10-11a) - Fin de scolarité obligatoire (14-15a)	- Test national 1: Évaluations-bilan de toutes les matières enseignées sauf arts et sports par rotation (cycle de 5 a) - Test national 2: Évaluations-bilan des compétences de base en français et en mathématiques en fin d'école et de collège: français et mathématiques
Italie	Évaluation certificative	3 <sup>e</sup> année secondaire I	Italien et mathématiques
	Pilotage des établissements ou du système éducatif	2 <sup>e</sup> et 5 <sup>e</sup> années primaire; 1 <sup>re</sup> année secondaire I	Dès 2010/2011: sciences et anglais en plus
Luxembourg	Évaluation certificative	6 <sup>e</sup> année de primaire (11a)	Allemand, français et mathématiques
	Évaluation formative / diagnostique	- 3 <sup>e</sup> (9a) - 5 <sup>e</sup> année sec. (15) en début d'année	- Allemand, mathématiques - Français pour les élèves de 5 <sup>e</sup> secondaire
Angleterre	Évaluation formative / diagnostique	3 <sup>e</sup> , 4 <sup>e</sup> , 7 <sup>e</sup> et 8 <sup>e</sup> années facultatifs (8, 9, 10, 12, 13 ans) mais utilisés par la majorité des établissements	Anglais et mathématiques
	Pilotage des établissements ou du système éducatif	- 2 <sup>e</sup> (7a, fin du Key Stage 1) - 6 <sup>e</sup> (11a, fin du Key Stage 2)	Key Stage 1: anglais et mathématiques Key Stage 2: anglais, mathématiques et science
Écosse	Évaluation certificative	Facultatif mais presque tous les élèves des écoles publiques: 3 <sup>e</sup> et 4 <sup>e</sup> années du secondaire	National Qualifications (NQ); standard grade ou Intermediate Toutes les matières (7 ou 8) dont l'anglais et les mathématiques
	Évaluation formative / diagnostique	5 tests banque nationale (5-14 ans) facultatif	National 5-14 Assessment Bank : langue maternelle (anglais ou gaélique) et mathématiques
	Pilotage des établissements ou du système éducatif	3 <sup>e</sup> , 5 <sup>e</sup> , 7 <sup>e</sup> années primaire et 2 <sup>e</sup> année secondaire (8, 10, 12, 14 ans)	Scottish Survey of Achievement (SSA) obligatoire: langue maternelle (anglais ou gaélique), mathématiques, sciences, sciences sociales (centration sur un domaine chaque année)
Irlande du Nord	Évaluation certificative	Fin du Key Stage 3 facultatif	Anglais, mathématiques et science & technologie
Irlande	Évaluation certificative	Fin de 3 <sup>e</sup> année post-primaire	Matières de base obligatoires: irlandais, anglais, mathématiques, éducatif civique, sociale et politique Autres matières: grec, arts, gestion, langues, sciences, etc.
	Évaluation formative / diagnostique	Fin de 1 <sup>re</sup> classe ou début de 2 <sup>e</sup> (6-7a); fin de 4 <sup>e</sup> ou début de 5 <sup>e</sup> (10-11a)	Lecture anglaise et mathématiques
	Pilotage des établissements ou du système éducatif	- 2 <sup>e</sup> classe (4 <sup>e</sup> année enseignement primaire) - 6 <sup>e</sup> classe (8 <sup>e</sup> et dernière année primaire) sur échantillon	NAER: lecture anglaise NAMA: mathématiques
Pays-Bas	Évaluation certificative	Dernière année de primaire (12a)	CITO - Eindtoets Basisonderwijs (test de fin de l'enseignement primaire) Langue d'enseignement, arithmétique/mathématiques, capacité d'apprentissage et attitude face au monde extérieur (facultatif)

Tableau 3 : Évaluations externes dans quelques pays ou régions caractéristiques<sup>31</sup><sup>31</sup> A. SOUSSE et Chr. NIDEGGER, *art. cit.*, p. 4.

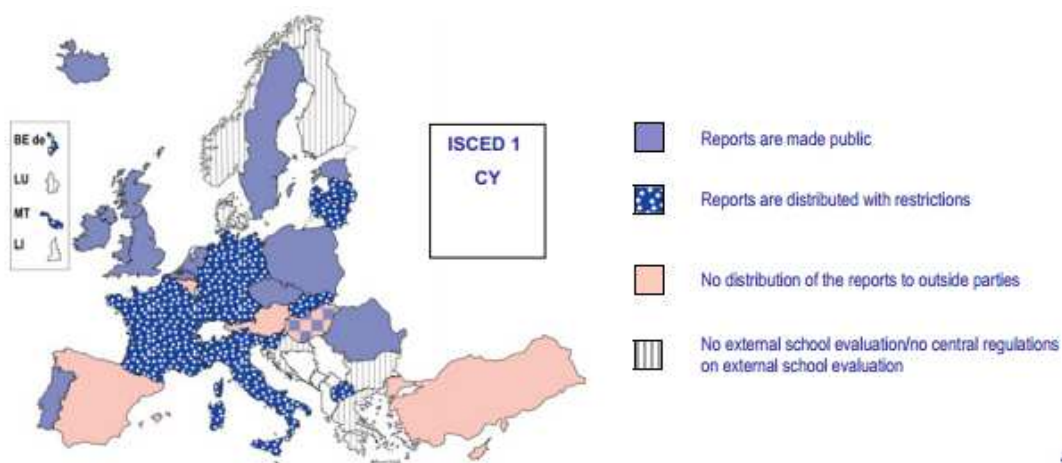
Parmi les pays disposant de standards d'évaluation, nombreux sont ceux qui ont défini les curricula en termes de « compétences ». La Fédération Wallonie Bruxelles se situe dans le premier groupe, dans lequel on retrouve un nombre important de pays : le Danemark, la Finlande, la France, la Hongrie, l'Islande, l'Italie, la Lettonie, Malte, la Norvège, les Pays-Bas, la Pologne, le Portugal, le Royaume-Uni (Angleterre, Pays de Galles, Irlande du Nord), l'Écosse ainsi que la Suède. Dans la plupart de ces pays, les domaines concernés par l'évaluation externe sont la langue de l'enseignement et les mathématiques, avec parfois en plus les sciences et la première langue étrangère. Plus rarement, certains pays évaluent également la maîtrise de compétences transversales (par exemple en Finlande la compétence « apprendre à apprendre »).

tantôt publiés mais avec certaines restrictions, tantôt interdits à la publicité. La Fédération Wallonie Bruxelles propose un modèle particulier dans la mesure où son mode d'évaluation de l'école par l'inspection porte sur un « niveau des études », dans le cadre d'une mission concernant une équipe éducative et sans que la publicité des résultats aux épreuves externes ni des rapports d'inspections ne soit autorisée : les résultats sont mobilisés dans le cadre de recommandations en vue d'améliorer les pratiques.

Une étude comparative récente du réseau Eurydice<sup>32</sup> montre que, dans la majorité des pays européens, les résultats des élèves aux épreuves externes sont analysés par un organe centralisé souvent appelé « inspectorat » et intégrés dans des dispositifs d'évaluation externe des établissements scolaires. Dans la plupart des cas, ces données sont intégrées dans un large éventail de données mobilisées dans le cadre du processus d'évaluation englobant les activités éducatives mais aussi le management et la conformité avec les règles. Pour faire leur travail, les évaluateurs se réfèrent à un cadre commun qui établit les standards définissant ce qu'est une « bonne école ». La démarche d'évaluation comprend généralement trois étapes : l'analyse, la visite et le rapport. Les rapports sont tantôt rendus publics,

---

<sup>32</sup> *Assuring Quality in Education: Policies and Approaches to School Evaluation in Europe*, Bruxelles, Education, Audiovisual and Culture Executive Agency, 2015, 208 p. Le rapport est téléchargeable sur le site <http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice> (consulté le 5 mars 2015). Une fiche descriptive est élaborée pour chaque pays : la fiche de la Fédération Wallonie Bruxelles se trouve en page 59.



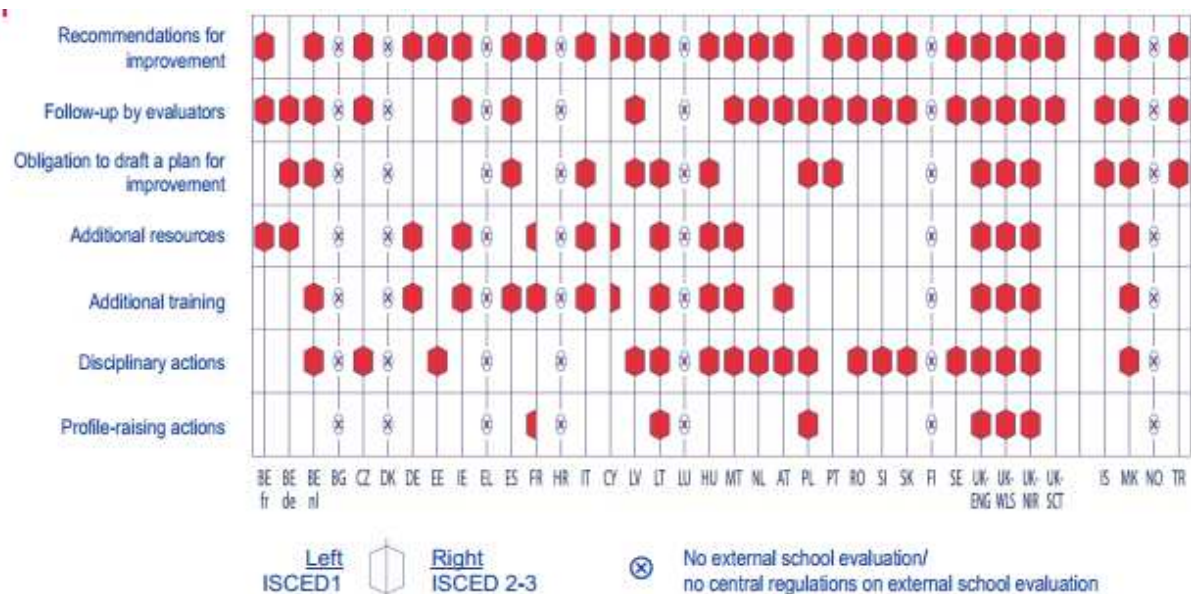
Source: Eurydice.

Figure 1 : Publicité des rapports d'évaluation<sup>33</sup>

L'usage qui est fait des évaluations externes dépend du paradigme de reddition de compte (« *accountability* ») auquel se réfère chaque système : dans les systèmes de type « *government-based accountability* », l'Etat responsabilise les acteurs locaux via des incitants, des moyens supplémentaires mais aussi des sanctions ; dans les systèmes de type « *market-based accountability* », ce sont les usagers – les parents- qui font pression sur les établissements scolaires grâce à la liberté qu'ils ont de choisir l'école et à la publicité qui est faite des résultats aux évaluations externes.

---

<sup>33</sup> *Ibidem*, p. 36.

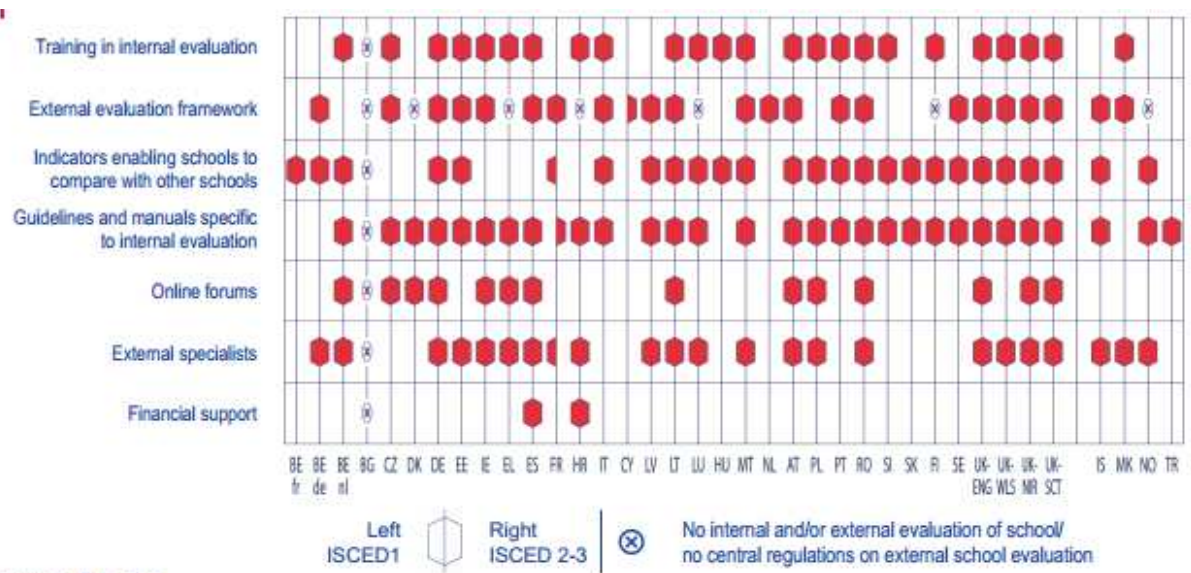


Source: Eurydice.

Figure 2 : Usage des évaluations externes<sup>34</sup>

Enfin, presque tous les pays européens – mais pas la Fédération Wallonie Bruxelles – mettent à la disposition des écoles des outils d'évaluation interne impliquant les acteurs concernés sous forme de lignes directrices ou de manuels.

<sup>34</sup> *Ibidem*, p. 32.



Source: Eurydice.

Figure 3 : Mesures destinées à l'évaluation interne<sup>35</sup>

<sup>35</sup> Ibidem, p. 45.

### 4.3. L'épreuve externe certificative commune au terme de l'enseignement secondaire supérieur en Fédération Wallonie Bruxelles.

#### L'épreuve actuelle.

##### Base légale :

Décret du 02 juin 2006 relatif à l'évaluation externe des acquis des élèves de l'enseignement obligatoire et au certificat d'études de base au terme de l'enseignement primaire.

Circulaire n°5126 : Dispositions relatives à l'épreuve externe certificative commune au terme de l'enseignement secondaire supérieur pour l'année scolaire 2014-2015 du 19 janvier 2015.

Circulaire n°4876 : Dates de passation des épreuves externes certificatives et non certificatives pour l'année scolaire 2014-2015 du 13 juin 2014.

##### Champ d'application :

*L'épreuve évalue la maîtrise d'une partie des compétences telles que décrites par les compétences terminales, dans deux disciplines : le français et l'histoire.*

*En français, la participation à l'épreuve externe commune en vue de la délivrance du Certificat d'enseignement secondaire supérieur est obligatoire :*

- ▶ *pour les élèves inscrits en 6e année de l'enseignement technique ou artistique de qualification et les élèves inscrits en 7e année de l'enseignement professionnel dans l'enseignement ordinaire ou dans l'enseignement spécialisé de forme 4 ;*

- ▶ *pour les élèves inscrits en 6e année de l'enseignement général ou en 6e année de l'enseignement technique ou artistique de transition dans l'enseignement ordinaire ou dans l'enseignement spécialisé de forme 4.*

*En histoire, la participation à l'épreuve externe commune en vue de la délivrance du Certificat d'enseignement secondaire supérieur est obligatoire pour les élèves inscrits en 6e année de l'enseignement général ou en 6e année de l'enseignement technique ou artistique de transition dans l'enseignement ordinaire ou dans l'enseignement spécialisé de forme 4.*

*Pour ce qui concerne les élèves des établissements pratiquant l'immersion linguistique, le décret relatif à l'enseignement en immersion linguistique du 12 octobre 2007, tel qu'il a été modifié le 12 juillet 2012 prévoit que l'épreuve externe commune ne soit pas organisée dans la langue de l'immersion<sup>36</sup>.*

##### Intitulé :

Il faut constater qu'une certaine imprécision existe quant à l'intitulé de l'épreuve. La circulaire n°5126 parle de « l'épreuve externe certificative commune au terme du 3<sup>ème</sup> degré de l'enseignement secondaire concernant l'obtention du Certificat d'enseignement secondaire supérieur ». Dans son Titre III/2, le Décret du 02 juin 2006 parle d'« épreuves certificatives communes au terme de l'enseignement secondaire supérieur ». Dans la pratique du terrain, il n'est pas rare d'entendre les élèves ou les enseignants parler du « C.E.S.S. » : il s'agit là d'un raccourci dans la mesure où le « C.E.S.S. » désigne le certificat auquel l'épreuve est liée - le « Certificat d'enseignement secondaire supérieur » - et non l'épreuve elle-même. Enfin, il faut remarquer que la brochure officielle éditée par la

<sup>36</sup> Circulaire n°5126 du 19 janvier 2015 - Dispositions relatives à l'épreuve externe certificative commune au terme de l'enseignement secondaire supérieur pour l'année scolaire 2014-2015, p. 1.



Fédération Wallonie Bruxelles pour présenter la grille d'évaluation de l'épreuve de français use de l'expression « *l'épreuve du CESS français* », ce qui n'aide pas à clarifier l'usage des termes !

#### Objet :

La circulaire n°5126 précise qu'en 2014-2015, l'épreuve externe certificative commune au terme de l'enseignement secondaire est obligatoire et porte sur la maîtrise d'une partie des « compétences terminales » dans deux disciplines : le français et l'histoire. Le référé est défini par la loi dans la mesure où il s'agit des *compétences et savoirs attendus à l'issue des Humanités générales et technologiques ou des Humanités professionnelles et techniques tels que visés aux articles 25 et 35 du Décret du 24 juillet 1997 définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre*<sup>37</sup>.

En français, l'épreuve portera sur deux compétences : la lecture de textes informatifs d'une part, et la rédaction d'un texte de synthèse en réponse à une question posée d'autre part.

Pour l'enseignement de transition, l'épreuve consistera en la rédaction d'un texte de synthèse en réponse à une question.

Pour l'enseignement de qualification, en plus de la rédaction d'un texte de synthèse en réponse à une question, un questionnaire évaluera aussi la compréhension à la lecture du portefeuille de documents.

En histoire, l'épreuve portera sur la compétence de synthèse : la rédaction d'une synthèse sous la forme d'un texte (compétence 3) au départ d'une question

de recherche et d'un dossier documentaire inédits portant sur les mutations de la société et des mentalités dans la seconde moitié du XXe siècle. Pour réaliser cette tâche, l'élève devra mobiliser plusieurs concepts issus des compétences terminales et savoirs requis en histoire.

Seule une partie des compétences terminales et donc du prescrit est concernée par l'épreuve externe certificative commune au terme de l'enseignement secondaire. La maîtrise des autres compétences terminales doit par conséquent être évaluée au sein de chaque établissement conformément aux dispositions de son règlement des études.

#### Niveau(x) :

L'épreuve est élaborée par un groupe de travail extérieur à l'établissement scolaire. Celui-ci est créé en application du Décret du 02 juin 2006 relatif à l'évaluation externe des acquis des élèves de l'enseignement obligatoire et au certificat d'études de base au terme de l'enseignement primaire. Il est présidé par l'Inspecteur général du Service de l'Inspection de l'Enseignement secondaire ordinaire ou, par délégation, par un membre de l'inspection. Le groupe de travail est composé d'inspecteurs, de conseillers pédagogiques, d'enseignants et de représentants du Service général du Pilotage du système éducatif ; sur décision du Gouvernement de la Fédération Wallonie Bruxelles, il peut recevoir l'appui d'une équipe universitaire. Ce groupe de travail conçoit l'épreuve, les consignes de passation et de correction ainsi que les critères de réussite, en tenant compte des situations particulières rencontrées par les élèves atteints de déficiences sensorielles et/ou motrices. Il n'intervient pas dans la correction proprement dite des épreuves ni dans la décision d'octroyer ou non le CESS aux élèves.

Si l'épreuve est dite « externe » car élaborée en dehors de l'établissement scolaire, l'évaluation des acquis de l'apprentissage des élèves en vue de la certification et de l'octroi du CESS est pour sa part interne. En effet, c'est le Conseil de classe au sein de

<sup>37</sup> Décret du 02 juin 2006 relatif à l'évaluation externe des acquis des élèves de l'enseignement obligatoire et au certificat d'études de base au terme de l'enseignement primaire, article 36/11, § 1<sup>er</sup>.

l'école qui, dans le respect du Règlement des études et conformément aux dispositions du Décret du 02 juin 2006, détermine sur base des informations dont il dispose si un élève maîtrise les compétences terminales et les compétences de l'ensemble de la formation qualifiante qui correspondent au palier de la fin de l'enseignement secondaire supérieur.

A propos de la délivrance du Certificat d'enseignement supérieur (CESS), le Décret du 02 juin 2006 impose au Conseil de classe de baser la décision d'octroi du CESS sur les résultats obtenus à l'épreuve externe pour ce qui concerne la compétence ciblée dans la discipline évaluée et sur les résultats obtenus aux évaluations internes pour ce qui concerne les autres compétences relatives à la discipline. En cas de réussite à l'épreuve externe, le Conseil de classe doit considérer que l'élève a atteint la maîtrise de la compétence visée dans la discipline évaluée. Par contre, en cas d'échec ou de non-participation à l'épreuve, le Conseil de classe peut estimer malgré tout que l'élève maîtrise les compétences attendues en fondant sa décision sur un dossier comportant la copie des bulletins de deux années suivies au 3<sup>ème</sup> degré et un rapport circonstancié du ou des enseignants titulaires de la ou des disciplines concernées.

Selon les représentants de la Féadi et de la Fédération Wallonie Bruxelles, cette formule mixte d'évaluation combinant épreuve externe et décision interne du conseil de classe sur base du dossier de l'élève est intéressante dans la mesure où elle associe une prise de recul objective à un « deuxième regard » qui prend en compte le parcours de l'élève. Une évaluation « couperet » serait déshumanisante<sup>38</sup> tandis que le rôle du conseil de classe permet de tenir compte des progrès de l'élève<sup>39</sup> en tant qu'il est

une personne que l'école a éduquée et pas uniquement rendue performante<sup>40</sup>.

Une marge de manœuvre importante est par ailleurs laissée au Conseil de classe qui peut apprécier la pondération de l'épreuve par rapport aux autres compétences terminales. Selon le Service de l'inspection et le Service général du Pilotage du système éducatif, cette marge de manœuvre est utilisée de manière très variable selon les écoles, celles qui le souhaitent pouvant attribuer très peu de poids aux résultats de l'épreuve externe dans l'évaluation certificative<sup>41</sup>. Le Service de l'inspection estime d'ailleurs que cela pose question dans la mesure où le dispositif d'épreuves externes devait permettre d'harmoniser les pratiques d'évaluation : les écoles qui neutralisent le poids de l'épreuve externe finissent par décrédibiliser celle-ci<sup>42</sup>.

Si pour ce qui concerne l'octroi du CESS les résultats de l'épreuve sont utilisés au niveau interne voire individuel de l'élève selon une logique pédagogique, il faut constater qu'ils sont par ailleurs communiqués à d'autres niveaux et à d'autres fins que celle de la certification. Ainsi, au niveau interne toujours, les résultats du CESS sont demandés par le Service de l'inspection dans le cadre de ses missions. A un niveau plus « macro », les résultats sont transmis par les chefs d'établissement au Service général du Pilotage du système éducatif tandis qu'à un niveau intermédiaire, les réseaux disposent également des résultats de leurs écoles.

---

<sup>38</sup> Entretien avec Mr Leturcq – 5 mars 2015. Document de travail du CEF, p. 3.

<sup>39</sup> Entretien avec Mr Koeune – 4 mars 2015. Document de travail du CEF, p. 1.

---

<sup>40</sup> Entretien avec Mr Koeune – 4 mars 2015. Document de travail du CEF, p. 2.

<sup>41</sup> Entretien avec Mr Delfosse – 29 janvier 2015 Document de travail du CEF, p. 2. Entretien avec Mme Vienne – 9 janvier 2015, p.1.

<sup>42</sup> Entretien avec Mr Delfosse – 29 janvier 2015 Document de travail du CEF, p. 2.

Moment :

L'épreuve est organisée au terme d'un cycle d'enseignement (la fin de l'enseignement secondaire) et en fin d'année scolaire. La distribution des épreuves, assurée par l'inspection, se déroulera un peu avant la passation de l'épreuve.

Pour ce qui concerne l'épreuve d'histoire, le Service de l'inspection fait remarquer que la thématique est connue des enseignants avant le déroulement de l'épreuve. Par exemple pour 2015, la circulaire n°5126 du 19 janvier 2015 annonce déjà que l'épreuve nécessitera la maîtrise des savoirs relatifs aux mouvements terroristes dont les attentats ont frappé de nombreux pays d'Europe entre 1960 et 1990 (l'O.A.S. en France, la R.A.F. en Allemagne et les « Années de plomb » en Italie). Ce qui pose problème, sur le terrain, c'est que le nombre d'heures de cours consacrées à la préparation de l'épreuve externe va varier d'une école à l'autre<sup>43</sup> !

Fonction(s) :

La fonction première de l'épreuve externe certificative commune au terme de l'enseignement secondaire supérieur en Fédération Wallonie Bruxelles est évidemment de « certifier » : « attester l'atteinte ou la réussite de paliers scolaires particuliers par un ensemble d'élèves et légitimant, le cas échéant, l'obtention de certificats ou de diplômes affectant le parcours ultérieur des élèves au sein du système scolaire et du marché de l'emploi. »<sup>44</sup>. L'ensemble des représentants de pouvoirs organisateurs et de directeurs interrogés estiment que le recours à une épreuve externe standardisée pour la certification permet d'éviter la

subjectivité dans le processus et d'égaliser objectivement les exigences.

Cependant, cette fonction première est associée à deux fonctions complémentaires de l'épreuve externe certificative commune : une fonction « diagnostique » et une fonction de « reddition de comptes ».

La fonction diagnostique a pour but d'aider à la décision dans le cadre du pilotage de l'unité considérée du système scolaire. « Les dispositifs consistent le plus souvent dans la passation périodique [...], à des moments clés (p.ex. au début ou à la fin de cycles), d'épreuves standardisées de connaissances et de compétences, l'établissement scolaire (et non l'élève) étant le plus souvent considéré comme unité d'observation »<sup>45</sup>. Cette démarche permet la mesure de l'évolution des acquis pédagogiques et de comparer les résultats d'un établissement à ceux d'autres établissements de même profil. Sur base de ces constats il est possible d'entamer des réajustements afin de renforcer l'équité, l'efficacité et l'efficience du système scolaire.

Dans le cas d'une épreuve externe certificative commune, la démarche diagnostique peut s'opérer :

- ▶ au niveau de l'établissement scolaire lorsque le chef d'établissement mobilise l'équipe éducative autour des résultats des élèves : les témoignages recueillis auprès des représentants de directions et de pouvoirs organisateurs permettent de penser que cette démarche n'est pas systématique. Il arrive qu'à la demande des chefs d'établissement, les conseillers pédagogiques soient sollicités pour analyser les résultats et réfléchir aux pratiques sur cette base<sup>46</sup>. Cela semble se faire sur base volontaire

<sup>43</sup> Entretien avec Mr Delfosse – 29 janvier 2015. Document de travail du CEF, p. 2.

<sup>44</sup> M. BONAMI, (2004), « Évaluation interne et évaluation externe : concurrence ou complémentarité? » (*La revue des échanges* (Afides), vol 21, n°4, p. 8).

<sup>45</sup> IDEM, *Ibidem*, p. 7.

<sup>46</sup> Témoignage de Mme Dumont. Document de travail du CEF, p. 2 ; Entretien avec Mr Leturcq – 5 mars 2015. Document de travail du CEF, p. 1 ; Entretien avec Mr Koeune – 4 mars 2015. Document de travail du CEF, p. 2.

et varier selon les établissements : les résultats sont parfois simplement communiqués aux enseignants afin qu'ils puissent réfléchir eux-mêmes individuellement à leurs pratiques, sans qu'il y ait systématiquement de suivi avec des conseillers pédagogiques<sup>47</sup>.

- ▶ au niveau d'un réseau dans le cadre d'une analyse des performances des élèves inscrits dans ses écoles : les témoignages recueillis laissent penser que l'usage que les réseaux font des résultats est fort variable en matière d'aide à la décision des pouvoirs organisateurs<sup>48</sup>. De manière globale, la stratégie menée consiste à laisser les pouvoirs organisateurs libres de s'inscrire ou non dans les initiatives proposées. Celles-ci sont diverses : des formations, du soutien à la demande avec l'aide de conseillers pédagogiques, des projets pilotes voire la création d'outils informatiques d'aide au pilotage comme l'outil OPER (pour « outil de pilotage effectif du réseau de la Fédération Wallonie-Bruxelles. » développé par l'Université de Mons<sup>49</sup>).
- ▶ au niveau du système éducatif de la Fédération Wallonie Bruxelles dans le cadre des analyses posées par le Service général du Pilotage du système éducatif sur base des résultats globalisés<sup>50</sup>. A propos de la fonction de pilotage,

il faut constater que les épreuves externes de la Fédération Wallonie Bruxelles permettent un pilotage à tous les niveaux alors que les enquêtes internationales de type PISA ne constituent qu'un instrument de pilotage « par le haut » destiné à fournir des informations sur « la santé » d'un système éducatif<sup>51</sup>.

La fonction de « reddition de compte » (auprès des parlements, des instances internationales, de l'opinion publique, des instances subsidiaires) : « il s'agit de fournir des informations fiables concernant notamment : les rendements scolaires en termes d'efficacité (couverture scolaire, taux de réussite...), d'efficacité (en relation avec les moyens utilisés), d'équité (écarts entre régions, établissements, catégories sociales, genre, etc.) ; les ressources utilisées, les coûts et financements de toute nature, les partenariats établis ; la gouvernance du système scolaire aux différents niveaux, les moyens de communication interne et externe »<sup>52</sup>. S'agissant des résultats aux épreuves externes communes en lien avec l'octroi du C.E.S.S. en fin de secondaire supérieur, ils font l'objet d'une note d'information de la part de l'Administration<sup>53</sup>.

<sup>47</sup> Entretien avec Mr Koeune – 4 mars 2015. Document de travail du CEF, p. 1.

<sup>48</sup> Témoignage de Mme Dumont. Document de travail du CEF, p. 2 ; Entretien avec Mr Leturcq – 5 mars 2015. Document de travail du CEF, p. 1 ; Entretien avec Mr Delfosse – 29 janvier 2015. Document de travail du CEF, p. 4.

<sup>49</sup> Voir la présentation de l'outil sur le site de l'université de Mons à l'adresse [https://portail.umons.ac.be/FR/universite/facultes/fpse/serviceseetr/methodo/recherches/recherches\\_en\\_cours/Pages/oper.aspx](https://portail.umons.ac.be/FR/universite/facultes/fpse/serviceseetr/methodo/recherches/recherches_en_cours/Pages/oper.aspx) (consulté le 5 mars 2015).

<sup>50</sup> Entretien avec Mme Vienne – 9 janvier 2015 Document de travail du CEF, p. 1. Pour l'année scolaire 2013-2014, le Service général du Pilotage du système éducatif a par

---

exemple rédigé un rapport sur les « Résultats des épreuves externes certificatives - CEB/CE1D/CESS » présenté à la Commission de Pilotage du système éducatif en sa séance du 23 septembre 2014. Les taux de réussite à l'épreuve certificative commune en fin de secondaire (CESS) pour l'ensemble de la Fédération Wallonie Bruxelles y sont présentés ainsi que leur évolution depuis 2011.

<sup>51</sup> S. DELATTRE (Service général du Pilotage du Système éducatif), « Les résultats des épreuves externes sont-ils des indicateurs ? » dans *Les indicateurs et les critères de référence en matière d'enseignement. Outils ou contraintes ?* Actes de la journée de rentrée de la Chambre de l'Enseignement, Conseil de l'Education et de la Formation, 20 novembre 2009, p. 41.

<sup>52</sup> M. BONAMI, *art. cit.*, p. 9.

<sup>53</sup> Les résultats de 2014 sont téléchargeables sur le site [www.enseignement.be](http://www.enseignement.be) (Accueil > De A à Z > Évaluations > Évaluations externes certificatives > CESS).

Ces deux fonctions vont généralement de pair : les informations communiquées dans le cadre d'une reddition de compte font l'objet d'une analyse de type diagnostique en vue de décider d'éventuels réajustements.

A ce propos, le Service de l'inspection fait remarquer que la combinaison de ces deux fonctions dans le cadre de ses missions peut constituer un levier intéressant pour favoriser de changements de pratiques. Dans le cas de l'épreuve externe certificative en lien avec l'octroi du CE1D, plus ancienne que celle en lien avec le C.E.S.S., le constat est le suivant : *l'épreuve externe devient un outil intéressant quand elle est utilisée dans un travail d'analyse comparative avec le système d'évaluation interne. Par exemple, il est intéressant de voir s'il existe une tension entre le travail journalier et les résultats [à l'épreuve externe]. Si oui, cela vaut la peine à amener les enseignants à interroger leurs pratiques. C'est pourquoi l'enjeu du travail de l'inspection est de dépasser le stade d'analyse de la performance pour s'intéresser aux actions qui font progresser l'élève dans son apprentissage. Cela implique la prise en compte y compris d'éléments « parasites » : les écoles de devoir mais aussi les cours particuliers. Le travail d'inspection devient intéressant quand il permet de discuter des résultats avec les enseignants pour les décoder et faire le lien avec les pratiques d'apprentissage<sup>54</sup>. Ces pratiques d'apprentissage peuvent ainsi changer favorablement : Le CE1D existe depuis 5 ans pour ce qui concerne le français et les mathématiques, et est obligatoire depuis 3 ans. Les inspecteurs et les conseillers pédagogiques ont constaté, à propos du CE1D, que les enseignants s'inspirent du type de questions posées dans le CE1D pour les introduire dans les apprentissages. Il y a plus d'effet d'intégration du CE1D dans les apprentissages que d'effet de bachotage<sup>55</sup>.*

<sup>54</sup> Entretien avec Mr Delfosse – 29 janvier 2015. Document de travail du CEF, p. 3.

<sup>55</sup> *Ibidem*, p. 2.

Le Service de l'inspection constate cependant une limite à cet « effet de levier » : *l'inspection peut mener ce travail de conseil avec les enseignants tant que celui-ci intervient dans le cadre de la mission de contrôle du niveau des études. Dans ce cadre, les outils des enseignants sont également analysés et des exemples d'outils adéquats peuvent être montrés. Une fois que la mission s'arrête, les inspecteurs ne peuvent plus donner de conseil même si les enseignants sont en demande. Le relais doit passer aux conseillers pédagogiques par exemple. Certains conseillers soutiennent parfois que l'inspection ne peut pas donner de conseils. Or le décret « inspection » dit clairement que l'inspection peut donner des conseils en lien direct avec les constats posés dans le cadre de la mission. Par contre, un accompagnement d'une équipe ou d'un enseignant dans le temps n'est pas possible car cela c'est le travail des conseillers pédagogiques. Que penser de ce système ? Il faut constater que si l'intervention de l'inspection est efficace et que certains réseaux ou pouvoirs organisateurs ont des stratégies d'accompagnement efficaces avec l'aide de conseillers pédagogiques, au niveau global du système éducatif l'ampleur des conseils et la présence ou non d'un accompagnement est variable. Cela peut avoir un impact sur le changement de pratiques chez un enseignant car il n'obtient pas le soutien qu'il attend. Par ailleurs, il arrive que le passage de témoin entre l'inspecteur qui termine sa mission et la cellule de conseil pédagogique ne soit pas optimal<sup>56</sup>.*

A cette limite de « l'effet de levier » lié à l'intervention de l'inspection, il faut sans doute ajouter celle de l'absence de sanctions pour les établissements et les enseignants qui ne respectent pas les prescrits légaux. A cet égard, le Service de l'inspection mais aussi des représentants de directeurs et de pouvoirs organisateurs constatent que les professeurs et les responsables d'établissement savent qu'un mauvais rapport ne va

<sup>56</sup> Entretien avec Mr Delfosse – 29 janvier 2015. Document de travail du CEF, p. 4.

pas entraîner pour eux de sanction particulière et que l'aspect « coercitif » de l'intervention de l'inspection est par conséquent relatif<sup>57</sup>.

### Critères :

Les épreuves externes que ce soit en français ou en histoire relèvent d'un processus d'évaluation *critériée* en fonction de critères de réussite ou d'apprentissage à atteindre.

Pour l'épreuve de français, les grilles d'évaluation des épreuves 2015 sont déjà accessibles aux enseignants (et par conséquent aussi aux élèves car l'accès au site n'est pas protégé) sur le site [www.enseignement.be](http://www.enseignement.be)<sup>58</sup> : l'une pour la section de transition et l'autre pour la section de qualification.

Chaque grille précise les compétences évaluées. A chaque compétence sont associés des critères, des indicateurs, des niveaux de maîtrise ainsi que des pondérations (celles-ci varient en fonction des niveaux de maîtrise).

Ces grilles d'évaluation constituent un prescrit et elles doivent être utilisées par les enseignants lors de la correction de l'épreuve.

### Moyens (type d'épreuve) :

Les épreuves sont des épreuves écrites élaborées par un groupe de travail externe à l'établissement scolaire ; elles sont cependant passées et corrigées en interne par les membres de l'équipe éducative.

---

<sup>57</sup>Entretien avec Mr Koeune – 4 mars 2015. Document de travail du CEF, p. 2 ; entretien avec Mr Leturcq – 5 mars 2015. Document de travail du CEF, p. 2 ; entretien avec Mr Delfosse – 29 janvier 2015. Document de travail du CEF, p. 4.

<sup>58</sup> [www.enseignement.be](http://www.enseignement.be) (Accueil > De A à Z > Évaluations > Évaluations externes certificatives > CESS > Français).

Le Service de l'inspection précise à propos du groupe de travail qui conçoit les épreuves : *c'est l'inspecteur général qui préside ou délègue la présidence. Le groupe de travail comprend : des enseignants, inspecteurs, conseillers pédagogiques, un membre du service général du pilotage. Le groupe de travail décide du contenu et des pondérations. Il ne travaille pas à partir de modèles d'épreuve mais il crée l'épreuve entièrement. Chacun amène ses ressources et les questionnaires et grilles sont construits de A à Z. Il existe un système de prétest avec réajustement de l'épreuve en fonction de l'analyse des résultats du prétest. La conception d'une épreuve représente un an de travail à concurrence de deux réunions du groupe de travail par mois*<sup>59</sup>.

Les épreuves de juin 2015 en français et en histoire ne sont pas encore disponibles. Celles de juin 2014 sont par contre consultables sur le site [www.enseignement.be](http://www.enseignement.be). Elles portaient sur la maîtrise d'une partie des compétences en français et en histoire.

En histoire, l'épreuve était destinée aux élèves de 6ème générale, technique et artistique de transition : elle consistait « en la rédaction d'une synthèse sous la forme d'un texte (compétence 3) au départ d'une question de recherche et d'un dossier documentaire inédit portant sur une thématique liée aux problèmes et enjeux de notre temps ». Cette épreuve comportait aussi l'évaluation de la maîtrise de savoirs particuliers.

En français, il y avait une épreuve pour l'enseignement de qualification et une épreuve pour l'enseignement de transition. Les deux épreuves portaient toutes deux sur « la lecture de textes informatifs et la synthèse écrite d'un portefeuille de documents ». Les questionnaires soumis aux élèves de qualification et de transition n'étaient cependant pas identiques : les élèves de qualification devaient expliquer un concept avec leurs mots en complétant différentes cases déjà structurées et sur base d'un

---

<sup>59</sup> Entretien avec Mr Delfosse – 29 janvier 2015. Document de travail du CEF, p. 5.

corpus documentaire que des questions préalables avaient aidé à comprendre alors que les élèves de transition devaient produire une synthèse sur base d'un portefeuille de documents.

Avec Vincent CARETTE et Vincent DUPRIEZ, il est permis de reconnaître dans les épreuves d'histoire et de français les deux logiques en tension dans le système d'évaluation externe des productions d'élèves en Fédération Wallonie Bruxelles : une première logique qui « conduit les élèves à devoir, face à une situation, déterminer les traits pertinents qui les conduiront à choisir et à combiner un ensemble de procédures.[...]Une caractéristique essentielle d'une épreuve d'évaluation de compétence [...] est de mettre l'élève devant une feuille blanche »<sup>60</sup> ; une seconde logique, très proche « des principes de construction d'épreuves développées en référence à la pédagogie par objectifs [se manifeste dans des épreuves] composées d'items ciblant les compétences énoncées dans les référentiels »<sup>61</sup>.

Pour le Service de l'inspection, cette différence entre les épreuves constitue un problème auquel il faut réfléchir, un problème qui montre que cette épreuve externe commune en fin de secondaire supérieur « se cherche encore » : *la conclusion de ceci est que cette épreuve externe du CESS se cherche parce que les programmes sont différents, parce que les volumes horaires varient. Le CESS de Français pose également question : il existe pour la transition et la qualification, pour le technique et le professionnel. Cependant, le nombre d'heures de cours par semaine varie, ce n'est pas non plus le même public : comment imaginer dès lors une épreuve identique ? Ce sera une difficulté majeure. Actuellement, la compétence est la même mais les thématiques sont différentes. Cela pose question : pourquoi ? Est-ce intéressant de procéder ainsi ? Les thématiques plus « intellectuelles » sont réservées à l'enseignement général alors que pour le qualifiant*

*ce sont des thématiques plus terre-à-terre. Le but est de motiver les élèves en leur soumettant un portefeuille de documents qui leur parle. Mais n'y a-t-il pas un risque de stigmatisation ? En fait il y a deux choix entre les deux épreuves (Transition et qualification) : les thématiques doivent-elles être identiques pour tous les élèves ? Les niveaux de difficultés doivent-ils être les mêmes ? C'est un souci si on considère que le CESS a une valeur identique : ce serait la même épreuve mais pas au même niveau. Le questionnement porte aussi sur les mathématiques. Si l'on voulait créer une épreuve en mathématiques correspondant à la réalité des élèves, il faudrait 4 épreuves, compte tenu de la différence du nombre d'heures consacrées aux mathématiques dans les grilles d'élèves (2h, 4h, etc.). Faire une épreuve unique aurait sans doute pour conséquence un taux d'échec élevé dans certains établissements. Il y a déjà un problème pour le CE1D en mathématiques alors que le nombre d'heures est le même : il y a un score global moyen qui n'est pas brillant (en gros un élève sur deux reste sur le carreau) mais cette moyenne cache des différences entre établissements : si certains ont 100% de réussite, d'autres affichent 0% de réussite au CE1D Math.*<sup>62</sup>.

Ce constat est partagé par tous les représentants de directions et de pouvoirs organisateurs qui soulignent la difficulté d'organiser une épreuve identique offrant les mêmes chances de réussite à tous les élèves lorsque l'on sait que, pour une même discipline, les grilles horaires – et donc le temps consacré à l'apprentissage de la discipline – peuvent être différentes d'un réseau à l'autre et d'une filière à l'autre. Certains souhaitent qu'à l'avenir, *des questionnaires différents soient réalisés en fonction des filières (générale, technique de qualification et professionnel) et du nombre de périodes de cours à la grille*<sup>63</sup>. D'autres pensent qu'il serait pertinent de

<sup>60</sup> V. CARETTE et V. DUPRIEZ, *art. cit.*, p. 39

<sup>61</sup> IDEM, *Ibidem*.

<sup>62</sup> Entretien avec Mr Delfosse – 29 janvier 2015. Document de travail du CEF, pp. 2-3.

<sup>63</sup> Témoignage de Mme Dumont. Document de travail du CEF, p. 2

réfléchir à faire évoluer l'épreuve vers d'autres formules : *une épreuve unique intégrative des compétences de toutes les disciplines, une évaluation portant sur certaines compétences afin de déterminer le niveau de maîtrise du jeune et lui ouvrir ou fermer des portes dans le cadre d'une orientation*<sup>64</sup>.

#### Communication des résultats :

A propos de la communication des résultats, le Décret du 02 juin 2006 dit dans son article 36/16 que les résultats obtenus aux épreuves externes certificatives ne peuvent permettre aucun classement des élèves ou des établissements scolaires. Le texte précise en outre : « Il est interdit d'en faire état, notamment à des fins de publicité ou de concurrence entre établissements. Il est également interdit de faire état de la participation à cette épreuve à des fins de publicité ou de concurrence entre établissements. Les membres du personnel et les pouvoirs organisateurs des établissements scolaires qui ont connaissance des résultats obtenus à ces épreuves sont tenus à cet égard par le secret professionnel. En cas d'infraction, l'article 458 du Code pénal s'applique ».

Si la représentante du CPEONS estime que *les parents ne sont pas au courant des résultats des écoles et que cela ne semble pas affecter les relations entre les parents et l'école*<sup>65</sup>, le représentant de l'enseignement de la Fédération Wallonie Bruxelles estime pour sa part que l'utilisation des résultats à des fins de publicité existe effectivement même si l'ampleur du phénomène n'est pas quantifiée et que c'est de nature à renforcer le marché scolaire. Il en prend pour preuve certaines plaintes déposées à ce propos auprès de la Commission créée à l'article 42 de la loi du 29 mai

<sup>64</sup> Entretien avec Mr Koeune – 4 mars 2015. Document de travail du CEF, p. 1.

<sup>65</sup> Témoignage de Mme Dumont. Document de travail du CEF, p. 3.

1959<sup>66</sup> : ces plaintes sont mentionnées dans les rapports d'activités de la Commission<sup>67</sup>.

A propos de l'impact des résultats sur le « quasi-marché scolaire », le Service de l'inspection fait le commentaire suivant : *A propos de la pression exercée par le contexte de marché scolaire et de la valeur des résultats comme indicateurs, il peut être pertinent de remarquer que les résultats ne disent rien de la qualité de l'accompagnement. Une école pourrait avoir 100% de taux de réussite et ne pas mettre en œuvre des pratiques intéressantes pédagogiquement pour aider les élèves à progresser dans l'apprentissage. C'est ici qu'il peut être intéressant de construire d'autres indicateurs qui donneraient une information sur la « valeur ajoutée » par l'école : par exemple, tester les élèves à l'entrée de la 1C puis en fin de 1C puis au début de la 2C puis au CE1D et comparer les valeurs. Ce retour d'information changerait certainement le regard es enseignants et des directions sur leurs pratiques. C'est d'ailleurs une limite du système actuel : certaines écoles peuvent être confortées dans des pratiques sélectives dès lors que les résultats aux épreuves externes du CE1D ou du CESS sont bons. Ce type de questionnement existe au sein du service de l'inspection : la focalisation sur les résultats doit être dépassée. Au lieu de se demander « comment analyser les résultats ? », il est plus intéressant de se demander « comment accompagner mieux les écoles ? »<sup>68</sup>. Le représentant de la Féadi exprime une réserve à propos de l'usage d'un indicateur de plus-value propre à un système centré sur la performance : *un indicateur de plus-value pourrait conduire à cela aussi : se focaliser sur**

<sup>66</sup> Entretien avec Mr Leturcq – 5 mars 2015. Document de travail du CEF, p. 3

<sup>67</sup> Par exemple une plainte dont il est fait rapport en page 21 dans le Rapport 2011 de la Commission « article 42 » disponible sur le site de celle-ci à l'adresse : <http://www.commissiondupactescolaire.cfwb.be/> (consulté le 5 mars 2015).

<sup>68</sup> Entretien avec Mr Delfosse – 29 janvier 2015. Document de travail du CEF, pp. 4-5.



*l'apprentissage des compétences et oublier le côté éducatif*<sup>69</sup>.

Impact d'un dispositif d'évaluation externe sur les élèves, les enseignants et les curriculums

- ▶ Sur les élèves : les représentants de directeurs disent ne pas avoir beaucoup de recul par rapport à l'impact des épreuves externes en lien avec le CESS sur l'attitude des élèves. Pour ce qui concerne les autres épreuves externes en lien avec la certification, ils ne relèvent pas de changement majeur dans l'attitude des élèves, si ce n'est un regain de motivation : *pour les élèves cela ne change pas grand-chose, un examen est un examen*<sup>70</sup> ; « du côté des élèves, pas de changement si ce n'est qu'ils sont plus motivés : finalement, l'épreuve du CE1D devient un enjeu autour duquel les professeurs et les élèves se mobilisent ensemble en vue de la réussite<sup>71</sup>.
- ▶ Sur les enseignants : des craintes voire des réticences ont parfois été constatées chez certains enseignants suite à l'entrée en vigueur des épreuves externes eu égard aux contraintes matérielles qui pèsent sur la passation des épreuves<sup>72</sup> mais aussi à cause d'une perception négative du niveau de difficulté de l'épreuve (*c'est du nivellement par le bas, les élèves qui ne font rien pendant l'année pouvant quand même réussir*<sup>73</sup>) et d'un sentiment de « perte de

pouvoir »<sup>74</sup>. Autre impact observé : un sentiment de découragement dans le chef des professeurs enseignant à un public « défavorisé » dont les résultats sont médiocres malgré les efforts consentis : *certains enseignants vivent très mal les résultats de leur classe et le ressentent comme un échec personnel ou comme une incapacité à prendre en compte la réalité des élèves*<sup>75</sup>. Les représentants des pouvoirs organisateurs et des directeurs notent cependant que les épreuves externes ont pour effet de « changer le métier d'enseignant » en distinguant la fonction du formateur de celle de l'évaluateur<sup>76</sup> : les professeurs retrouveraient ainsi une plus grande liberté voire plus de crédibilité<sup>77</sup> en tant qu'enseignants. Les représentants des pouvoirs organisateurs et des directeurs considèrent que c'est une bonne chose.

- ▶ Sur les curriculums : le bachotage est cité par toutes les personnes interrogées comme principal « bémol » associé au dispositif d'épreuves externes en lien avec une évaluation certificative. Ainsi, si certains enseignants intègrent des éléments de l'épreuve dans le cadre des apprentissages (et notamment en

<sup>74</sup> Entretien avec Mr Leturcq – 5 mars 2015. Document de travail du CEF, p. 3.

<sup>75</sup> Témoignage de Mme Dumont. Document de travail du CEF, p. 3.

<sup>76</sup> Entretien avec Mr Koeune – 4 mars 2015. Document de travail du CEF, p. 2. Pour le SeGEC, le Secrétaire de la Fésec Mr Daubie estime également que les évaluations externes placent l'enseignant dans une posture de « coach formateur » : voir son intervention à une journée d'étude du 23 avril 2014 consacrée aux évaluations externes et organisée par le Centre interdisciplinaire sur les pratiques enseignantes et les disciplines scolaires dont le pdf est disponible à l'adresse <http://www.uclouvain.be/cps/ucl/doc/cvrc/documents/InterventionDaubie.pdf> (consulté le 5 mars 2015).

<sup>77</sup> Entretien avec Mr Leturcq – 5 mars 2015. Document de travail du CEF, p. 1.

<sup>69</sup> Entretien avec Mr Koeune – 4 mars 2015. Document de travail du CEF, p. 2.

<sup>70</sup> Témoignage de Mme Dumont. Document de travail du CEF, p. 3.

<sup>71</sup> Entretien avec Mr Koeune – 4 mars 2015. Document de travail du CEF, p. 2.

<sup>72</sup> Témoignage de Mme Dumont. Document de travail du CEF, p. 2.

<sup>73</sup> Entretien avec Mr Koeune – 4 mars 2015. Document de travail du CEF, p. 2.

exploitant les items et la pondération de la grille de correction), d'autres font passer les épreuves antérieures aux élèves pour les entraîner ce qui, en cas de généralisation, pourrait signifier une réduction du curriculum enseigné à ce qui est généralement demandé dans le cadre des épreuves externes. Par contre, il est important de constater qu'un travail mené avec le concours d'intermédiaires comme les conseillers pédagogiques, les inspecteurs, les directeurs, les préfets et les préfets coordonnateurs permet d'améliorer les pratiques enseignantes en exploitant les épreuves externes autrement que par du bachotage<sup>78</sup>.

La future « épreuve externe certificative en fin de secondaire » annoncée dans la Déclaration de Politique Communautaire 2014-2019 – « Fédérer pour réussir ».

En pages 5 et 10 de la Déclaration de Politique Communautaire<sup>79</sup>, il est prévu le *développement d'outils d'évaluation comme l'instauration d'un baccalauréat à la fin du secondaire et de généraliser une épreuve externe certificative en fin de secondaire : dans la foulée de la mise en œuvre progressive des évaluations externes et de la révision des référentiels, le Gouvernement généralisera progressivement une épreuve externe certificative en fin de secondaire. Cette épreuve externe certificative commune comprendra un tronç*

<sup>78</sup> Témoignage de Mme Dumont. Document de travail du CEF, p. 1 ; entretien avec Mr Koeune – 4 mars 2015. Document de travail du CEF, p. 2 ; entretien avec Mr Leturcq – 5 mars 2015. Document de travail du CEF, p. 1 ; entretien avec Mr Delfosse – 29 janvier 2015. Document de travail du CEF, p. 3.

<sup>79</sup> Téléchargeable sur le site du Parlement de la Fédération Wallonie Bruxelles : [www.pfwb.be](http://www.pfwb.be) (Accueil > Le travail du Parlement > Documents et publications > Documents parlementaires et décrets > Documents > DECLARATION DE POLITIQUE COMMUNAUTAIRE 2014 - 2019 - "FEDERER POUR REUSSIR") (Consulté le 25 février 2015).

*commun de questions identiques pour tous les élèves en français, mathématiques, sciences et langues modernes afin que chaque élève soit préparé utilement avec des mêmes exigences de qualité à appréhender sa vie professionnelle ou son passage vers l'enseignement supérieur. L'élève devra complémentarément présenter un examen approfondi soit dans l'une des quatre matières précitées, soit dans une autre matière enseignée.*

Il n'est pas possible de commenter plus avant cette proposition dans la mesure où, d'une part, le texte de la Déclaration de Politique Communautaire n'est pas plus explicite et, d'autre part, ni le Service général du pilotage du système éducatif ni le Service de l'inspection ne disposent actuellement d'informations plus détaillées quant à ce futur dispositif.

Il est par contre intéressant de noter que l'ensemble des acteurs interrogés – service de l'inspection, représentants des pouvoirs organisateurs et représentants des directeurs - souhaitent que la mise en œuvre d'une épreuve externe généralisée en fin de secondaire en lien avec l'octroi du C.E.S.S. se fasse sans précipitation, après s'être interrogé sur le(s) but(s) d'une telle épreuve (sanctionner la fin d'un parcours ou contribuer à l'orientation d'un élève ?) et après avoir testé des épreuves pilotes comme ce fut le cas par exemple pour le CEB.

Enfin, il paraît important de souligner que la Déclaration de Politique Communautaire a recours au terme de « baccalauréat » pour qualifier le projet de généralisation de l'épreuve externe certificative en fin de secondaire en Belgique francophone : s'il s'agit d'une référence implicite à l'exemple français, il faut mentionner ici que, dans sa forme actuelle, le baccalauréat fait en France l'objet de critiques quant à son coût et à son utilité<sup>80</sup>.

<sup>80</sup> Lire à ce sujet le paragraphe intitulé « Le baccalauréat, monument en perte de sens » dans l'article déjà cité d'O. REY et A. FEYFANT, « Evaluer pour (mieux) faire apprendre ». p. 16.

## 5. L'épreuve externe certificative en fin de secondaire : quelles en sont les faiblesses mais aussi quels en sont les atouts ?

Plusieurs acteurs ont à gagner ou à perdre d'un dispositif d'épreuve externe certificative en fin de secondaire : les élèves bien sûr, mais aussi les enseignants, les organisateurs de l'enseignement (à différents niveaux du système) et les citoyens. Pour chaque enjeu, les atouts et les faiblesses du dispositif sont ici déduits de l'analyse qui précède et présentés sous forme de tableau :

<b>Enjeu pour les élèves : plus d'équité dans l'évaluation des acquis de l'apprentissage en vue de l'octroi du C.E.S.S.</b>	
<b>Atouts</b>	<b>Faiblesses</b>
<p>Une épreuve externe centralisée et corrigée sur base d'une grille critériée permet de garantir plus d'objectivité et d'uniformité dans l'évaluation, c'est-à-dire plus de justice alors que l'évaluation dans le cadre de la classe est fortement influencée par les attentes de l'enseignant envers ses élèves ainsi que par les représentations qui pèsent sur ceux-ci (que l'on pense à l'importance accordée par certains professeurs à la possibilité de faire échouer « ceux qui n'ont rien fait pendant l'année »). Dans un système scolaire décentralisé, les professeurs en viennent forcément à situer les élèves les uns par rapport aux autres plutôt que par rapport à un standard commun (et le niveau de difficulté des épreuves peut varier d'un établissement à l'autre, voire d'une classe à l'autre).</p> <p>En Fédération Wallonie Bruxelles, cette « norme » établie par l'épreuve externe ne s'applique pas de manière impersonnelle car le Conseil de classe conserve le droit de faire réussir un élève sur base de son dossier scolaire.</p>	<p>Les conditions dans lesquelles les élèves apprennent en vue de présenter une épreuve unique ne sont actuellement pas uniformes : le volume horaire consacré à une même discipline peut varier d'une grille à l'autre, les référentiels – en attente de modification – ne renvoient pas à une définition uniforme du concept de « compétence » et les logiques d'évaluation mises en œuvre dans les écoles restent diverses (des enseignants placent les élèves devant des tâches complexes, d'autres évaluent « classiquement » en contrôlant la maîtrise de savoirs et savoir-faire).</p> <p>Les conditions dans lesquelles les élèves sont évalués dans le cadre de l'épreuve externe certificative en fin de secondaire ne sont pas uniformes non plus : certains doivent produire une synthèse « devant une page blanche » alors que d'autres sont guidés par des questions ouvertes lors d'étapes intermédiaires, tous les participants concourant par ailleurs en vue d'obtenir le même certificat.</p>

**Enjeu pour les enseignants : une opportunité de se positionner comme « formateurs » en mobilisant les élèves autour d'un objectif de réussite en conformité avec le niveau des études**

Atouts	Faiblesses
L'épreuve externe peut être intégrée dans le cadre des apprentissages afin de mobiliser ensemble les professeurs et les élèves autour d'un objectif commun de réussite : un tel dispositif permet aux enseignants de se positionner comme « formateurs », d'y voir plus clair en termes de « niveau des études » et de se sentir plus libres dans l'accompagnement des élèves dans l'apprentissage.	Dans un contexte de stress pour les élèves et pour les enseignants, une utilisation des épreuves externes limitée à la mise sur pieds de sessions d'entraînement va créer une dynamique de bachotage ou de « <i>teaching to the test</i> » ; dans le même temps, les enseignants seront positionnés professionnellement comme des exécutants au service de l'évaluation plus que comme des praticiens au service de l'apprentissage.

**Enjeu pour les écoles, les réseaux et le système : un instrument pour piloter et améliorer la qualité de l'action éducative**

Atouts	Faiblesses
L'évaluation introduit un regard externe à l'établissement. En revenant aux acteurs sous forme de résultats (par exemple via le TABOR ou l'outil OPER), par « effet miroir » et avec l'appui de leviers comme les directions, les inspecteurs et les conseillers pédagogiques, elle permet à ceux-ci d'améliorer leurs pratiques. Les indicateurs offrent des comparaisons à la fois dans le temps et dans l'espace, sans qu'il soit nécessaire d'établir un palmarès. Les pratiques de terrain s'améliorent, le niveau scolaire moyen monte, ce qui pourrait diminuer les inégalités	Les résultats et autres indicateurs n'induisent pas automatiquement des décisions susceptibles d'améliorer les pratiques. Sans l'intervention parfois conjuguée de « leviers » intermédiaires entre l'Etat qui fixe les objectifs et les enseignants qui agissent dans les classes, les pratiques ne vont pas changer spontanément ; pire, l'effet miroir pourrait générer un effet de découragement auprès des enseignants travaillant avec des publics faibles, le taux d'échec étant très élevé.

**Enjeu pour les citoyens : une transparence plus grande dans le respect de la liberté d'enseignement**

<b>Atouts</b>	<b>Faiblesses</b>
<p>Tout en préservant la liberté d'enseignement et en garantissant la confidentialité des résultats, la transparence sur les statistiques de résultats contribue à reconnaître les « citoyens » comme acteurs et partenaires de l'école en droit de savoir ce qui est mis en œuvre pour la réussite des élèves.</p>	<p>Des informations circulent à propos des résultats obtenus par les élèves et par les établissements, que ce soit par le bouche-à-oreille ou par une forme de publicité en violation de la loi. Les parents font usage de ces informations pour choisir un établissement, les écoles adaptent leur offre de formation à l'attente des parents et le « quasi marché » scolaire continue d'exister.</p>

## 6. Conclusion

Dès le début de ses travaux, le Conseil de l'Éducation et de la Formation s'est prononcé en faveur d'un dispositif d'évaluation sorti du seul cadre local afin de donner au système éducatif un instrument indispensable à son pilotage et aux élèves la possibilité de se former dans un cadre de certification équitable.

Aujourd'hui, l'instruction du présent dossier permet de constater deux choses :

- ▶ le système éducatif de la Fédération Wallonie Bruxelles dispose d'un modèle original de pilotage eu égard à ce qui se fait ailleurs en Europe ;
- ▶ l'expérience vertueuse d'un système imposant au Conseil de classe de tenir compte des résultats d'épreuves externes certificatives en lien avec l'octroi du CEB et du CE1D confirme l'importance que le CEF accordait à ce dispositif pour favoriser la réussite scolaire et l'égalité de traitement des élèves.

Par contre, l'analyse fait également apparaître que la généralisation rapide d'épreuves externes certificatives en fin de secondaire serait prématurée. Au contraire, il semblerait plus prudent de consacrer un laps de temps nécessaire à questionner l'éventuelle mise en place, avec l'implication de tous les acteurs concernés et en tenant compte des analyses de la Commission de Pilotage du système éducatif, des conditions permettant d'optimiser les atouts d'un dispositif d'évaluation externe, et notamment :

- ▶ un contexte – y compris matériel – d'apprentissage pour garantir à tous les élèves les mêmes chances de réussite de l'épreuve ;
- ▶ la logistique et les moyens humains nécessaires à la création et à la mise en œuvre d'une épreuve externe en fin de secondaire ;
- ▶ un curriculum (référentiels portant sur des « Unités d'Acquis d'Apprentissage », finalité de

l'épreuve, modalités d'évaluation, etc.) plus clair pour permettre aux enseignants de se positionner comme formateurs dans le cadre de la classe ;

- ▶ des indicateurs informant autant sur l'impact de la formation que sur les résultats des élèves pour renvoyer aux acteurs du terrain (pouvoirs organisateurs, chef d'établissement, enseignants et inspecteurs) l'image de la « valeur ajoutée » de leur action éducative, même si ces données ne sont pas publiées ;
- ▶ des « leviers » organisationnels pour favoriser le changement, par exemple en instillant dans les écoles une approche de la qualité ;
- ▶ des mesures réellement coercitives sanctionnant les acteurs de l'école qui ne respectent pas la loi et les dispositions réglementaires.





Conseil de l'Éducation et de la Formation  
Boulevard Léopold II, 44  
1080 BRUXELLES

Editeur responsable : Manuel Dony

*Reproduction autorisée en mentionnant la source.*

Mars 2015

Tél. : 02/413.26.21

FAX : 02/413.27.11

[cef@cfwb.be](mailto:cef@cfwb.be)

[www.cef.cfwb.be](http://www.cef.cfwb.be)





La Déclaration de Politique Communautaire 2014-2019 « *Fédérer pour réussir* » annonce « *le développement d'outils d'évaluation comme l'instauration d'un baccalauréat à la fin du secondaire* » et précise que « *le Gouvernement [...] généralisera progressivement, dans la foulée de la mise en œuvre des évaluations externes et de la révision des référentiels, une épreuve externe certificative en fin de secondaire comprenant un tronc commun avec des questions identiques pour tous les élèves en français, mathématiques, sciences et langues modernes, ainsi qu'un examen approfondi soit dans l'une des quatre matières précitées, soit dans une autre matière enseignée, afin que chaque élève soit préparé utilement avec des mêmes exigences de qualité à appréhender sa vie professionnelle ou son passage vers l'enseignement supérieur* ».

Il paraît important que le Conseil de l'Education et de la Formation puisse émettre des avis ou des recommandations à propos de la mise en place d'un dispositif généralisé d'épreuves externes à la fin de l'enseignement secondaire supérieur, eu égard aux enjeux liés à cette initiative et à l'importance que le CEF a réservé à l'évaluation dans ses travaux antérieurs.

Ce dossier d'instruction constitue une première approche de la problématique par le CEF. Il a été suivi par l'Avis 128, « *L'épreuve certificative en fin de secondaire – Première approche* »

**Conseil de l'Education et de la Formation - Mars 2015**  
**[www.cef.cfwb.be](http://www.cef.cfwb.be)**