



HAL
open science

Les évaluations externes des acquis des élèves : Description de dispositifs existants en Belgique francophone

Catherine Mangez

► **To cite this version:**

Catherine Mangez. Les évaluations externes des acquis des élèves : Description de dispositifs existants en Belgique francophone. 2010. halshs-00557219

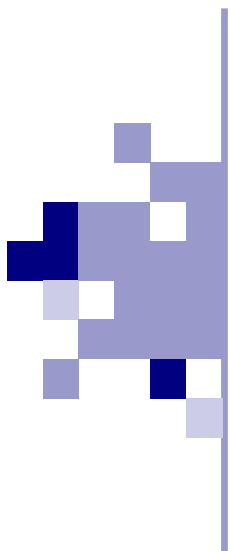
HAL Id: halshs-00557219

<https://shs.hal.science/halshs-00557219>

Submitted on 18 Jan 2011

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

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



Les Cahiers de Recherche en Education et Formation

Les évaluations externes des acquis des élèves :

Description de dispositifs existants en Belgique francophone¹

*Catherine Mangez**

N° 80 • OCTOBRE 2010 •



L'éducation et la formation constituent des enjeux fondamentaux pour la société contemporaine. Deux équipes de recherche à l'UCL se préoccupent de ces questions : le Groupe interfacultaire de recherche sur les systèmes d'éducation et de formation (GIRSEF) et la Chaire UNESCO de pédagogie universitaire (CPU).

Le GIRSEF est un groupe de recherche pluridisciplinaire fondé en 1998 afin d'étudier les systèmes d'éducation et de formation, réunissant des sociologues, économistes, psychologues et psychopédagogues. L'attention est portée notamment sur l'évaluation des résultats des systèmes éducatifs en termes d'équité et d'efficacité, sur leurs modes de fonctionnement et de régulation, sur les politiques publiques à leur endroit, les logiques des acteurs principaux ou encore sur le fonctionnement local des organisations de formation et l'engagement et la motivation des apprenants. Sur le plan empirique, ses recherches portent essentiellement sur le niveau primaire et secondaire d'enseignement, mais aussi sur l'enseignement supérieur et la formation d'adultes.

La Chaire de Pédagogie Universitaire (CPU) a été créée en mai 2001 et a reçu le label de Chaire UNESCO en septembre 2002. Elle assure également le secrétariat et la coordination du Réseau Européen de Recherche et d'Innovation en Enseignement Supérieur (RERIES), réseau européen des chaires Unesco sur l'Enseignement supérieur. Elle a pour mission de contribuer à la promotion de la qualité de la pédagogie universitaire à l'UCL, en contribuant à la fois à la recherche dans ce domaine et en coordonnant une formation diplômante en pédagogie universitaire (Master complémentaire en pédagogie universitaire et de l'enseignement supérieur).

Chacun des cahiers de la série, depuis le premier numéro, peut être téléchargé gratuitement depuis le site d'I6doc (www.i6doc.com/girsef).

Responsable de la publication : Hughes Draelants
Secrétariat de rédaction : Dominique Demey

* GIRSEF, Université catholique de Louvain

¹ Cette contribution s'inscrit dans un projet de recherche européen n° 028848-2 (FP6): Knowandpol (*The role of knowledge in the construction and regulation of health and education policy in Europe: convergences and specificities among nations and sectors*) <http://www.knowandpol.eu>.

Table des matières

Résumé	4
Introduction	4
Un point d’ancrage commun : les socles de compétences	6
De multiples dispositifs d’évaluation des acquis	8
Les épreuves du groupe A : le CED1 et le TESS de la Communauté française	9
Les épreuves du groupe B : le Certificat d’Etude de Base de la Communauté française (CEB)	11
Les épreuves du groupe C : les évaluations non-certificatives ou diagnostiques de la Communauté française	12
Les épreuves du groupe D : les épreuves zonales dites de fin de cycle	15
Les épreuves du groupe E : les évaluations du réseau de la Communauté française	21
Les épreuves du groupe F : les interdiocésains du réseau libre catholique	21
Les épreuves du groupe G : les outils d’évaluation ou batteries d’évaluation des commissions d’outils	22
Conclusion	23
Bibliographie	26
Annexes méthodologiques	27



Résumé

Volontairement descriptif ce cahier propose un état des lieux de dispositifs d'évaluation externe des acquis des élèves à l'œuvre actuellement en Communauté française de Belgique. Sept dispositifs sont ainsi présentés qu'ils soient organisés par la Communauté française ou par un acteur intermédiaire ou local (les réseaux ou les inspecteurs notamment). Dans chaque cas de figure, le mode de conception des épreuves, le déroulement de la passation et les retombées de ces évaluations en termes de certification et/ou de traitements des résultats sont exposés. L'objectif de ce papier n'est pas analytique même si

quelques convergences et divergences de ces dispositifs et quelques pistes de recherche sont présentées en conclusion. Il s'agit d'abord de décrire les expériences d'évaluation externe auxquels sont confrontés les acteurs de terrain afin d'offrir à toute personne intéressée par le sujet une meilleure compréhension du système en matière d'évaluation externe.

Mots-clés : évaluation externe - socles de compétences - instrument de régulation - inspection - enseignement primaire - CEB - Communauté française

Introduction

Dans le système éducatif belge, l'évaluation des élèves a été historiquement et pendant des décennies une prérogative des acteurs locaux, les enseignants et les pouvoirs organisateurs. La liberté d'enseignement étant inscrite dans la Constitution², le contrôle exercé par l'Etat dans les établissements scolaires est relativement faible, bien qu'il soit le pouvoir subsidiant. Les pouvoirs organisateurs des écoles sont libres de définir des *curricula*, des méthodes pédagogiques et *a fortiori* des pratiques d'évaluations. Il en résulte une grande diversité en la matière.

Toutefois, dans certains réseaux d'enseignement³,

des « évaluations externes » communes au terme de la sixième primaire sont apparues au cours du XX^e siècle. Par évaluation externe (en accord avec l'article 2 du décret⁴ sur l'évaluation externe) nous entendons toutes les évaluations des acquis « dont la conception et la mise en œuvre sont confiées à des personnes extérieures à l'équipe éducative d'un établissement scolaire ».

Dans l'enseignement libre catholique, des épreuves interdiocésaines de sixième primaire ont ainsi été organisées à partir de 1926 dans les écoles de certaines congrégations (pour une histoire de ces épreuves, voir Delory 1991). Par ailleurs, des exa-

² Article 24 de la Constitution belge.

³ Les « réseaux d'enseignement » constituent des fédérations de pouvoirs organisateurs construits sur des clivages philosophiques. Quatre réseaux d'enseignement coexistent en Belgique francophone : le réseau officiel étatique de la Communauté française de Belgique, le réseau officiel des pouvoirs publics locaux (villes, communes et provinces), le réseau libre de l'enseignement confessionnel (en majorité catholique), le réseau libre d'enseignement non confessionnel.

⁴ Décret du 2 juin 2006 relatif aux évaluations externes non certificatives et au certificat d'étude de base.

mens cantonaux étaient aussi proposés par les inspecteurs aux écoles de leur secteur, principalement aux écoles officielles. Les premiers examens cantonaux datent de 1922 (*ibidem*, p. 95). Ces épreuves étaient différentes d'une zone géographique à l'autre et leur mode de conception variait également. Selon les secteurs, le test était élaboré par un inspecteur ou un groupe d'inspecteurs ou par des groupes de travail composés d'enseignants, de directeurs et d'inspecteurs. « Dans le chef des inspecteurs cantonaux, cet examen se voulait plus un outil d'unification des pédagogies et des personnes qu'un outil de sélection des élèves » (*ibidem*, p. 97). Ces épreuves communes en sixième primaire (interdiocésaines ou cantonales) ont eu des parcours variés, certaines années organisées partiellement selon les zones ou les congrégations, parfois rendues obligatoires par les pouvoirs organisateurs, parfois facultatives. Elles sont maintenant abolies et ont été remplacées par une épreuve commune certificative, obligatoire depuis 2009.

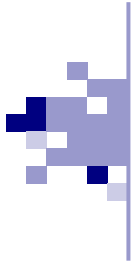
Par ailleurs, depuis une dizaine d'années, des évaluations externes non-certificatives des acquis des élèves sont de plus en plus fréquemment organisées dans les classes à d'autres niveaux de la scolarité, principalement dans l'enseignement fondamental. Ce type d'épreuves externes à fins diagnostiques, organisées à l'échelle du système, tous réseaux confondus, sont apparues dans les années 1990 et se sont intensifiées durant la dernière décennie. Des moyens sont alloués à la construction et à la mise en place de ces épreuves, que ce soit au niveau de la Communauté française mais aussi dans les structures de représentation des réseaux. Certains acteurs intermédiaires (inspecteurs et conseillers pédagogiques) investissent une grande partie de leur énergie et de

leur temps de travail dans des dispositifs de ce genre. Les évaluations externes des acquis des élèves sont donc des instruments de régulation qui prennent de l'ampleur.

Du côté de la recherche en éducation en Belgique, on remarque aussi un intérêt grandissant pour ces questions, en témoigne par exemple le thème de la journée de l'Association belge des Chercheurs en Education (ABC-Educ) 2010 « Les évaluations externes : quels enjeux pour quels impacts ? »

Ces constats nous poussent à tenter de mettre à plat les différents outils d'évaluation externe des acquis d'élèves actuellement en place en Communauté française de Belgique et à tracer les grandes lignes qui les caractérisent et les différencient. Cette étape nous semble originale car à ce jour, nous n'avons pas trouvé de document ou d'article scientifique qui se réfère à ces différentes initiatives. Au contraire, les textes sur le sujet présentent uniquement les initiatives centralisées au niveau de la Communauté française (Lafontaine 2001, Carette & Dupriez 2009) et pourraient donner une image simplifiée ou réductrice de ce qui se passe sur le terrain en matière d'évaluation externe. Cette étape nous semble aussi nécessaire pour poursuivre un travail analytique approfondi de ces dispositifs et de leur implication dans le monde social scolaire. En effet, pour comprendre et analyser les relations sociales et les discours des acteurs⁵ sur le sujet, il est nécessaire de bien identifier à propos de quoi ils s'expriment. Parlent-ils d'épreuves obligatoires ou facultatives ? Sont-elles utilisées à des fins de certification ? Reçoivent-ils un *feed-back* sur leurs résultats ? La direction, l'inspection, les parents ont-ils connaissance de ces résultats, etc. ?

⁵ Au cours d'entretiens, nous avons constaté qu'une confusion régnait dans la tête des enseignants, des parents, ou d'autres acteurs de l'école, concernant notamment l'autorité responsable de l'épreuve externe et les objectifs d'un tel dispositif. Le terme « épreuve externe » recouvre donc des réalités diverses selon la personne interviewée, le niveau enseigné mais aussi selon la région ou le réseau d'enseignement dans lequel on se trouve.



Dans une perspective volontairement descriptive, nous présentons ici les expériences d'évaluations externes propres à la Communauté française en tentant cependant d'aller au-delà des seules épreuves construites au niveau central. Notons que le tour d'horizon que nous proposons est probablement encore incomplet⁶. Le paysage scolaire belge est en effet relativement opaque sur toute une série de pratiques qui relèvent de la responsabilité des pouvoirs organisateurs des écoles. Cette « discrétion » quant à la vie et au fonctionnement des écoles s'inscrit

dans la démocratie consociative qui caractérise la société belge où plusieurs communautés philosophiques cohabitent et organisent la vie collective (Mangez 2009).

Rappelons qu'il existe également des évaluations externes des acquis produites par des instances internationales que nous ne présentons pas ici, les plus connues sont les tests du Programme International pour le Suivi des Acquis des élèves (PISA)⁷ chapeautés par l'Organisation de Coopération et de Développement Economique (OCDE).

Un point d'ancrage commun : les socles de compétences

Les dispositifs d'évaluation externe des acquis des élèves dont nous allons parler dans ce cahier s'articulent à divers référentiels qui constituent des instruments centraux du système éducatif belge francophone : les socles de compétences, les compétences terminales et les profils de formation et de qualifications. Ces référentiels sont les premiers standards d'apprentissage, les premiers objectifs pédagogiques que les acteurs du système éducatif fixent communément et décrétalement en 1997⁸.

Les *socles de compétences* correspondent aux compétences attendues en fin de sixième primaire (12 ans). Les *compétences terminales* sont les acquis

attendus en fin du secondaire (18 ans). Les *profils de qualification* décrivent les activités et les compétences exercées par des travailleurs accomplis tels qu'ils se trouvent dans l'entreprise. Les *profils de formation* présentent de manière structurée les compétences à acquérir en vue de l'obtention d'un certificat de qualification.

Ces référentiels sont produits par des groupes de travail inter-réseaux, mis en place suite au décret missions. Trois commissions appelées *commissions de pilotage* également mises sur pied suite au décret missions, ont supervisé ces groupes mais disparaîtront en 2002 lorsque la Commission de pilotage sera

⁶ Tous les commentaires ou compléments d'information dont vous auriez connaissance sont d'ailleurs bienvenus. (Contact : Catherine.Mangez@uclouvain.be)

⁷ Pour plus d'information à ce sujet voir Lafontaine 2001b, Lafontaine & Blondin 2004.

⁸ Décret de la Communauté française 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. Il existait avant 1997 des socles provisoires qui servaient de référentiel à une série d'acteurs mais pas à tous et qui n'étaient pas encadrés par un décret. Ces socles provisoires ont d'ailleurs servis de base pour rédiger les socles de compétences et les compétences terminales mais aussi pour construire les premières épreuves externes communes en 1994.

créée⁹. Depuis lors, c'est cette dernière qui accompagne et supervise la plupart des initiatives en matière de pilotage de l'enseignement.

Le travail d'élaboration de ces référentiels est complexe et laborieux. Au niveau des *socles de compétences*, le travail a duré de janvier à novembre 1998 et a pris appui sur un document provisoire daté de 1994 qui proposaient des socles de compétences provisoires en français et en mathématiques, et sur le décret « école de la réussite » de 1995 qui définissait des socles de compétences. Un décret¹⁰ de 1999 (revu en 2001) a approuvé ces socles. Le travail de définition des *compétences terminales* s'est organisé entre 1999 et 2005 et elles ont été ratifiées dans plusieurs décrets. La définition des *profils de formation et de qualification* concernant l'enseignement technique et professionnel est toujours en cours. Elle est coordonnée par la Commission Communautaire des Professions et des Qualifications (CCPQ) qui a mis sur pied des *commissions consultatives*¹¹ dans chaque secteur d'activités rassemblant des représentants d'entreprises et du monde de l'enseignement, de manière à garantir une bonne adéquation entre la formation et les besoins des employeurs.

Les *socles de compétences* sont centraux en matière d'évaluation externe puisque la majorité des épreuves actuellement produites en Communauté

française s'articulent autour des socles¹². Rappelons donc qu'ils se présentent sous la forme d'un livret d'une centaine de pages, subdivisé en 8 disciplines¹³ dans lesquelles on trouve des compétences transversales et des compétences disciplinaires, parfois regroupées en domaine, subdivisés en blocs de compétences.

La présentation des compétences s'organise dans des tableaux à double entrée ; chaque colonne correspondant à une étape de l'enseignement fondamental (les cycles). La première étape (I) correspond aux compétences à acquérir entre l'entrée dans l'enseignement fondamental et la fin de la deuxième année primaire, la deuxième étape (II) cible les compétences à acquérir de la troisième année à la sixième année primaires. L'étape trois (III) cible les deux premières années de l'enseignement secondaire.

Par exemple, le tableau suivant représente le bloc de compétences « Tenir compte des unités grammaticales » dans la discipline « Français », dans le domaine « Lire ». La compétence est inscrite dans la première colonne et dans les colonnes suivantes on voit si la compétence doit être certifiée en fin d'étape (sigle **C**) ou si une sensibilisation à la compétence doit s'organiser (sigle **↗**). Dans chaque colonne, des précisions sont aussi données sur le niveau de maîtrise adapté aux trois étapes.

⁹ Décret du 27 mars 2002 relatif au pilotage du système éducatif de la Communauté française.

¹⁰ Décret du 26 avril 1999 portant confirmation des socles de compétences et modifiant la terminologie relative à la compétence exercée par le parlement en application des articles 16, 25, 26, 35 et 43 du décret du 24 juillet 1997 définissant les missions de l'enseignement et décret du 19 juillet 2001 portant confirmation des socles de compétences visées à l'article 16 du décret du 24 juillet 1997 définissant les missions de l'enseignement.

¹¹ Dans ces Commissions consultatives, des groupes de travail élaborent les profils de qualification (PQ), ce sont les activités concrètes exercées par les travailleurs et les compétences à acquérir pour les réaliser. Ensuite, la CCPQ conçoit un profil de formation, reprenant ce que l'élève doit apprendre pour devenir un vrai professionnel.

¹² Les socles de compétences sont disponibles à l'adresse suivante : http://www.enseignement.be/index.php?page=24737&navi=295&rank_navi=295 (septembre 2010)

¹³ Français, Formation mathématique, Eveil – Initiation scientifique, Langues modernes, Education physique, Education par la technologie, Education artistique, Eveil – Formation historique et géographique comprenant la formation à la vie sociale et économique.



	I	II	III
Comprendre le sens d'un texte en : ♦ s'appuyant sur la ponctuation et sur les unités grammaticales ;	C identifier les phrases d'un texte	C identifier les phrases de même structure	C percevoir l'influence d'une construction syntaxique sur le sens du texte
♦ reconnaissant les marques grammaticales (nominales et verbales).	↗	C repérer des indices grammaticaux pour établir des liens entre les mots : marques du genre et du nombre	C en veillant à tous les liens : marques du féminin et du pluriel ainsi que les marques de la personne et du temps des verbes

Tableau : « Tenir compte dans unités grammaticales », socles de compétences, Ministère de la Communauté française, p. 14.

De multiples dispositifs d'évaluation des acquis¹⁴

Un des premiers constats à poser est qu'il existe actuellement une diversité d'outils d'évaluation externe des acquis des élèves construits en Communauté française. Un schéma ci-dessous reprend les différentes épreuves que nous avons répertoriées à ce jour. Ainsi, à côté des épreuves créées à l'échelle de toute la Communauté française sous la responsabilité de l'administration (A, B, C, G) ou d'instances internationales (PISA), d'autres outils sont produits à l'échelle des réseaux d'enseignement (E, F) ou localement par un inspecteur ou un groupe d'inspecteurs (D).

Parmi toutes ces épreuves, certaines ont une valeur certificative légale (A, B) ou une visée d'aide à la certification (D, E, F), d'autres non. Les résultats peuvent être collectés et traités à un niveau central (A, B, C, D, E) et donner lieu à un *feedback* vers les

enseignants (individuels et/ou collectif) (C, D, E), voir à des propositions de soutien pédagogique, ou bien rester aux mains des enseignants sans suivi, ni *feedback* (F, G). Ces dernières sont donc mises à disposition des enseignants afin d'évaluer leurs élèves avec ces outils ou de s'en inspirer pour construire leurs propres épreuves d'évaluations ou leurs activités d'apprentissage. Les épreuves C se déroulent au cours de l'année scolaire tout comme les épreuves PISA, toutes les autres s'organisent en juin. Les épreuves B et C sont les seules obligatoires, encadrées par un décret¹⁵. En résumé, les expériences et les vécus en la matière sont fort variables d'un enseignant à l'autre, d'un inspecteur à l'autre, d'un directeur à l'autre, d'un réseau à l'autre, etc.

Dans le tableau page 10 nous avons positionné chaque dispositif d'évaluation externe dans un enca-

¹⁴ Les sources d'information qui nous ont permis de réaliser ce Cahier sont multiples et sont listées en annexe (articles, sites web, documents, interviews), elles résultent d'un travail empirique mené dans le cadre de la recherche européenne *Knowledge and Policy* (know&pol).

¹⁵ Décret du 2 juin 2006 relatif aux évaluations externes non certificatives et au certificat d'étude de base.

dré signalé à l'aide d'une lettre (A, B, C, D, E, F, G). Au dessus de chaque encadré on retrouve une mention des concepteurs de l'épreuve et en dessous des destinataires. Les épreuves sont également situées dans des ensembles qui reprennent certaines de leurs caractéristiques. Le tableau comprend ainsi deux grands ensembles regroupant d'un côté les évaluations qui ont un caractère certificatif légal et de l'autre celles qui ne l'ont pas. Cependant certaines épreuves appartenant à l'ensemble des évaluations

non-certificatives sont utilisées à des fins de certification par l'équipe enseignante sans que cela ne soit encadré par un texte de loi. Un autre critère pertinent pour regrouper les épreuves concerne la collecte et le traitement des résultats, on peut aussi distinguer les épreuves qui donnent lieu à une collecte de données centralisée ou non. Ce critère correspond au deuxième encadré dans lequel sont situés les dispositifs.

Les épreuves du groupe A : le CED1 et le TESS de la Communauté française

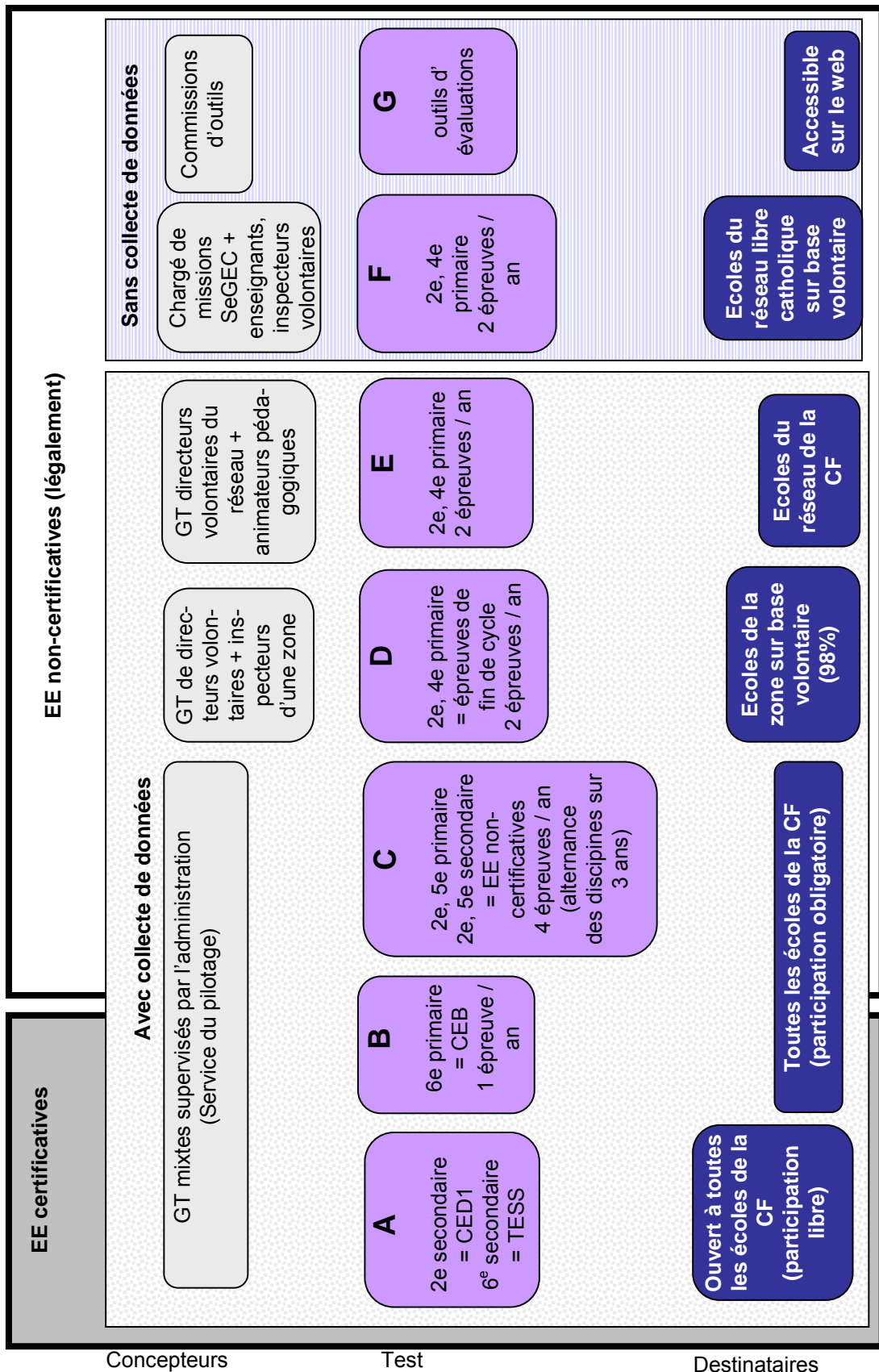
Ces épreuves sont très récentes. Elles ont été construites pour la première fois en 2009 et testées dans 22 écoles. En 2010-2011, elles seront proposées à toutes les écoles mais la participation reste libre. Sur le site www.enseignement.be (consulté en septembre 2010), les informations suivantes sont disponibles à propos de ces épreuves :

« L'épreuve certificative externe commune au terme de la troisième étape du continuum pédagogique (CE1D) est accessible aux élèves de secondaire inscrits en deuxième année commune ou en deuxième année complémentaire, ainsi que sur décision du Conseil de classe, aux élèves de première année complémentaire¹⁶ ainsi qu'à certains élèves de l'enseignement spécialisé. Chaque Pouvoir organisateur décide annuellement de la participation ou non à cette épreuve ».

« Le *Test d'Enseignement Secondaire Supérieur* (TESS) est accessible à tous les élèves inscrits en dernière année de l'enseignement secondaire. L'épreuve porte sur la maîtrise de compétences attendues à l'issue de la dernière année de l'enseignement secondaire supérieur. Elle ne prétend pas à l'exhaustivité en matière d'évaluation des compétences des disciplines concernées mais cible certaines compétences. Chaque Pouvoir organisateur décide annuellement de la participation ou non à cette épreuve ».

Pour concevoir et mettre en œuvre ces deux épreuves, des groupes de travail sont constitués chaque année et travaillent sous la supervision du service de pilotage de l'administration. Ces groupes rassemblent des inspecteurs, des enseignants, des conseillers pédagogiques en respectant un équilibre dans la représentation des différents réseaux d'enseignement. Vu le caractère nouveau de ces épreuves, nous n'allons pas nous attarder plus longtemps à les décrire, elles ne font en effet pas encore partie du quotidien des écoles.

¹⁶ L'année complémentaire (1S ou 2S), s'organise au terme de la première ou de la deuxième année commune (1C ou 2C), au bénéfice des élèves qui éprouvent des difficultés à atteindre les compétences visées à la fin de la troisième étape du continuum pédagogique.



Les épreuves du groupe B : le Certificat d'Etude de Base de la Communauté française (CEB)

Ces épreuves certificatives sont construites depuis 2007 à l'intention des élèves de sixième primaire et la participation de toutes les écoles est obligatoire depuis 2009. Ces épreuves sont donc relativement nouvelles mais le dispositif repose en partie sur les anciennes épreuves organisées à l'échelle des réseaux ou de zones d'inspection (les examens inter-diocésains et cantonaux), qui ont été supprimées depuis lors. Une épreuve est construite chaque année et octroie le Certificat d'Etude de Base (CEB) à qui la réussit.

Le dispositif est encadré par un décret¹⁷. L'objectif est d'évaluer la maîtrise de compétences attendues à 12 ans telles que définies dans les socles de compétences approuvés par le décret du 19 juillet 2001 (article 21). Dans l'exposé des motifs du décret, il est souligné que l'épreuve commune s'envisage dans « une perspective d'équité, » afin de « garantir à chacun un même niveau d'exigences » (doc 251 (2005-2006) n°1, exposé des motifs, p. 4).

L'épreuve et les consignes de passation sont conçues par un groupe de travail inter-réseaux, nommé pour trois ans, composé de l'inspecteur général de l'enseignement fondamental, d'un représentant de l'administration, de 6 inspecteurs du niveau primaire, de 6 instituteurs désignés par les réseaux et, depuis 2010, de conseillers pédagogiques. Une équipe de l'université de Liège apporte un appui à ce groupe.

La passation s'organise sur une semaine au mois de

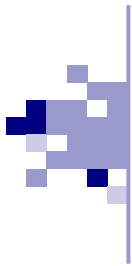
juin simultanément dans toutes les écoles. Les élèves sont en examens le matin et libres les après-midis. Selon les établissements, les élèves passent les examens soit dans leurs classes, soit dans un local de l'école (réfectoire, salle d'étude), soit dans un autre établissement. L'épreuve est destinée aux élèves en fin de scolarité primaire. Cependant, des élèves de l'enseignement secondaire qui n'ont pas obtenu le CEB sont également conviés à présenter l'épreuve. De même des élèves de cinquième primaire âgés d'au moins 11 ans au 31 décembre de l'année civile de l'épreuve, peuvent s'ils en font la demande, passer l'épreuve.

Les inspecteurs sont en charge d'organiser les corrections dans les établissements qu'ils supervisent. Ces corrections se réalisent pendant la semaine de passation, principalement les après-midis en présence des titulaires de sixième primaire et d'un enseignant au moins par classe de première et de deuxième années secondaires différenciées¹⁸ des écoles du secteur. Le travail est organisé « à la chaîne », un enseignant corrige une même question pour toutes les épreuves.

Les résultats à l'épreuve sont certificatifs. Si un élève réussit l'épreuve, il obtient son CEB et s'inscrit en première secondaire dans l'enseignement général. Cependant le jugement local des enseignants et du conseil de classe reste important et la réussite d'un élève peut être décidée par ce dernier, même en cas d'échec au CEB. Il revient alors à l'équipe éducative de l'élève en échec de lui accorder éventuellement le CEB sur base de son travail journalier, ou de l'orienter vers un redoublement de la sixième primaire ou vers une classe de première secondaire différenciée. Les résultats des épreuves ne peuvent être diffusés.

¹⁷ Décret du 2 juin 2006 relatif aux évaluations externes non certificatives et au certificat d'étude de base.

¹⁸ Le premier degré différencié est un enseignement offert aux élèves de première et deuxième année secondaire qui ne disposent pas du CEB et ne sont plus bienvenus dans l'enseignement primaire, par exemple pour des raisons d'âges. L'enseignement différencié dispose de ressources supplémentaires en termes d'encadrement et est orienté vers la maîtrise des compétences de base.



Aucun classement des élèves ou des établissements ne peut être établi sur leur base. Tous les membres du personnel qui ont connaissance des résultats sont tenus par le secret professionnel et peuvent être poursuivis pénalement en cas d'infraction.

Vu les objectifs poursuivis (recherche d'équité et d'équivalence des exigences), les questions du CEB sont principalement des questions à choix multiples ou des questions ouvertes à réponses courtes, reliées à une seule et unique compétence telles que définies dans les socles. Les critères de correction sont très précis et permettent aux enseignants de corriger les épreuves à la chaîne sans devoir émettre un jugement personnel sur les réponses des élèves. On est face à un test structuré en différents livrets en référence aux domaines des socles¹⁹. Les élèves disposent également toujours d'un porte-folio assez conséquent qui leur permet principalement dans les livrets d'éveil, de rechercher l'information utile pour répondre aux questions. Il n'est donc pas nécessaire de posséder des connaissances *a priori*. Par-là, les concepteurs de l'épreuve entendent bien évaluer des compétences, c'est-à-dire des aptitudes, des savoir-faire et non des connaissances ou des savoirs « bruts ». Cependant, des partisans de la pédagogie par compétence (Carette, Rey) vont largement remettre en question ce type de test où pour eux « l'évaluation des compétences ne semble pas se démarquer fondamentalement des épreuves inspirées de la pédagogie par objectifs » (Carette & Dupriez 2009, p. 28).

Les épreuves du groupe C: les évaluations non-certificatives ou diagnostiques de la Communauté française

Des évaluations externes non-certificatives sont organisées à l'échelle de toute la Communauté française depuis 1994. De 1994 à 2006 ces évaluations sont organisées sans base légale²⁰. En 2006, leur organisation est consolidée par un décret²¹ et un arrêté ministériel²². A cette époque, elles se généralisent et leur participation est rendue obligatoire. Ainsi, chaque année scolaire, tous les élèves de deuxième et de cinquième année de l'enseignement primaire (7 et 11 ans), ainsi que les élèves de deuxième année de l'enseignement secondaire (14 ans), participent à une évaluation externe non-certificative portant successivement sur la lecture/production d'écrit, les mathématiques et en sciences/éveil (tournante tri-annuelle). Depuis 2009, selon la discipline évaluée, les élèves de quatrième ou cinquième secondaire (16 et 17 ans) devraient participer également à ces évaluations externes non-certificatives²³. Progressivement, la maîtrise des langues modernes sera aussi évaluée en sixième primaire, deuxième et cinquième secondaire.

A l'origine, le dispositif a pour objectif de « sortir les enseignants de leur isolement, en leur fournissant un référentiel (les résultats d'un échantillon représentatif) auquel comparer les performances de leur classe (...) et de réduire les disparités de rendement entre écoles » (Lafontaine 2001, p.6). Dès le départ, un

¹⁹ Voici les titres des livrets de l'élève : savoir écouter, savoir écrire, lecture, outils au service de la langue, grandeurs, solides et figures, nombres et opérations, traitement de données, éveil – initiation scientifique, éveil – formation historique et géographique.

²⁰ Un graphe annexé reprend toutes les évaluations externes nationales non-certificatives qui ont été organisées depuis 1994 par niveau d'étude et par disciplines.

²¹ Décret du 2 juin 2006 relatif aux évaluations externes non certificatives et au certificat d'étude de base.

²² Arrêté du Gouvernement de la Communauté française précisant les modalités de participation et de la passation de l'évaluation externe non-certificative des acquis des élèves.

²³ En 2009, l'épreuve de quatrième secondaire n'a cependant pas eu lieu faute de pouvoir construire ce test dans les temps. Le groupe de travail a rencontré trop de difficultés pour concevoir une épreuve convenant à tous les élèves au vu de la grande diversité des filières, des grilles horaires et des programmes d'étude.

feed-back pédagogique accompagne les résultats des épreuves (les pistes didactiques)²⁴.

Sur le terrain, jusqu'en 1996, le dispositif va se déployer au niveau de l'enseignement fondamental et sera « fortement investi par les services d'inspection du primaire » (*ibidem*). Ces derniers voient dans les épreuves une opportunité pour délivrer un « message pédagogique » (*ibid.*) en faveur d'une pédagogie par compétences. Ce rôle de « levier pédagogique » (*ibid.*) va cependant perdre de la vitesse lorsque les évaluations s'étendent à l'enseignement secondaire et lorsque l'initiateur du projet part à la retraite. Les visées diagnostiques d'une évaluation à large échelle vont alors prendre plus d'ampleur et vont orienter les concepteurs vers des épreuves présentant des questions ciblées portant sur une compétence clairement identifiée et pour lesquelles les critères d'évaluation sont clairs et non-ambigus. Toutefois, le débat entre « les partisans d'une évaluation « modèle » en conformité avec la tonalité des recommandations pédagogiques du moment) et les exigences techniques d'une évaluation à large échelle à caractère diagnostique restent d'actualité et ressurgissent d'une manière plus ou moins vives quand un nouveau groupe de travail se met en place » (*ibid.*).

Actuellement, les évaluations non-certificatives ont pour objectif d'informer sur « le niveau de maîtrise des compétences socles » (article 8, décret du 2 juin 2006) afin de permettre à « chaque équipe pédagogique d'apprécier l'efficacité de son action en établissant l'état des acquis des élèves par rapport aux compétences attendues et en comparant et en situant les résultats de ses élèves par rapport aux résultats globaux des élèves de la Communauté française » (*ibidem*). Au niveau du système, à des fins de pilotage, il s'agit également « d'informer les autorités et l'ensemble des acteurs sur les acquis des élèves d'une année d'étude ou d'un âge donné (...) et sur l'évolution des acquis de cohortes d'élèves à

différents moments du cursus scolaire » (*ibid*). Dans l'exposé des motifs du décret, il est aussi dit que ces évaluations « doivent conduire à une amélioration du système scolaire dans son ensemble en vue d'une plus grande qualité, d'une plus grande équité et partant d'une plus grande efficacité en s'assurant, en priorité de la maîtrise des compétences de base évaluées » (*idem*, p. 4). Ces épreuves ont donc une visée diagnostique par rapport à l'acquisition de compétences de l'ensemble des élèves et cela afin d'aider les équipes éducatives et les responsables du système à piloter le système.

Elles sont construites par des groupes de travail constitués chaque année, en fonction de la discipline et de l'année visées. Ces groupes, sous la responsabilité de la Commission de pilotage, ont pour missions de construire les épreuves (et les consignes associées), d'organiser la passation, de réaliser le traitement et l'analyse des résultats et de rédiger des pistes didactiques. Les membres de ce groupe varient selon l'année d'étude et la discipline visée mais dès 1994 on y trouve des représentants de l'inspection et de chercheurs, coordonnés par des membres de l'administration. Aujourd'hui, ils sont constitués du président de la commission de pilotage (ou de son délégué), d'inspecteurs, d'enseignants, de membres de l'équipe universitaire de l'Université de Liège et, depuis 2010, de conseillers pédagogiques. La composition des groupes de travail respecte l'équilibre entre réseaux. Ces groupes sont aussi en charge de la production d'un questionnaire socioculturel destiné à l'élève et d'un questionnaire relatif aux pratiques pédagogiques destiné à l'enseignant.

Les épreuves se déroulent pendant l'année scolaire. Les premières années, elles se sont organisées au mois d'octobre. En 2006 et 2007, elles se sont déroulées au mois de février. En 1998 et 2008, elles n'ont pas eu lieu faute de temps pour les organiser ; la mise en place du décret 'missions' de 1997 et de la

²⁴ Les pistes didactiques est un document qui suit la passation des épreuves et qui propose des conseils pédagogiques sur base des résultats des épreuves et des points qui ont posés le plus de problèmes aux élèves.



réforme de l'inspection votée en 2007 ayant monopolisé une grande partie des énergies de l'administration durant ces deux années. Dorénavant, elles se déroulent au mois de novembre.

On est face au même type de questions que dans le CEB (épreuve A) : des questions à choix multiples ou ouvertes avec des réponses brèves, « peu sujettes à interprétation » (Lafontaine 2001, p.5). Les tests sont passés dans les classes et corrigés « à la chaîne » par les enseignants, sous la responsabilité des inspecteurs qui rassemblent les équipes éducatives de son secteur pour ce faire, sous la forme d'une conférence pédagogique. Cette journée de correction-formation s'organise quelques jours après la passation des épreuves et rassemble tous les membres des équipes éducatives maternelles et primaires d'un secteur, tous niveaux confondus.

Les évaluations externes n'influencent pas le par-

cours des élèves. Les résultats ne peuvent être diffusés ou utilisés à des fins de classements des établissements. Ils sont communiqués uniquement à l'établissement scolaire et au service de conseil et d'animation pédagogique concernés qui sont tenus par le secret professionnel à ce sujet.

Les données sont collectées par l'administration et traitées en collaboration avec le groupe de travail et les experts universitaire de l'Université de Liège. Deux sortes de documents sont produits et diffusés après ces épreuves : un document intitulé « Résultats et commentaires » et un autre nommé « Pistes didactiques ». Le premier rappelle le contexte de l'épreuve et présente ensuite les résultats globalisés dans la discipline visée (mathématique, français ou éveil selon l'année) par domaines et sous-domaines. Le score moyen et les écarts-types sont communiqués et commentés.

	Moyenne (%)	Ecart type (%)
Moyenne à l'ensemble de l'épreuve de mathématiques (100 items)	80	13
Les nombres (47 items)	81	15
Numération (29 items)	85	14
Opérations (18 items)	74	20
Les solides et figures (15 items)	83	15
Les grandeurs (32 items)	79	15
Le traitement de données (6 items)	78	19

Tableau : Moyenne des scores des élèves à l'ensemble de l'épreuve et par domaine (*Evaluation externe non certificative. Mathématiques. 2^e année de l'enseignement primaire. Résultats et Commentaires, p. 7*)

Des graphiques de distribution des scores globaux par élève, par classe et par école sont réalisés. Les résultats par item sont aussi exposés. Le document propose ensuite une analyse statistique des résultats par niveau de compétences sur base du modèle de Rasch²⁵. Le document « Pistes didactiques » rappelle brièvement les compétences qui étaient visées par le test et expose ensuite une analyse par compétence, des principales difficultés rencontrées dans l'épreuve, s'en suit une structuration des apprentissages relative à la compétence et des « fiches-outils » qui sont des propositions d'activités. Pour chaque compétence, une réflexion sur l'approche pédagogique à privilégier est proposée. Tous ces documents sont accessibles sur le site www.enseignement.be.

Outre ce feed-back officiel, émanant du ministère de la Communauté française, les résultats sont aussi exploités par d'autres acteurs. Ainsi dans le réseau libre catholique, le SeGEC (Secrétariat Général de l'Enseignement Catholique) traite les résultats des membres de sa fédération pour identifier les écoles les plus faibles. Un accompagnement par les conseillers pédagogiques du réseau est ensuite proposé à ces écoles (voir Darimont 2010).

Les épreuves du groupe D : les épreuves zonales dites de fin de cycle

Des évaluations externes se développent également localement. Il s'agit de dispositifs organisés par les acteurs locaux, généralement un inspecteur ou un groupe d'inspecteurs d'une même zone.

Avant la mise en place du CEB (épreuve B), des épreuves de ce genre étaient organisées par tous les

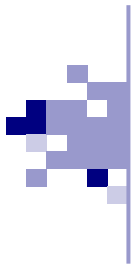
inspecteurs pour les élèves de fin de sixième primaire (les examens cantonaux). A la lecture de plusieurs forums de discussion d'enseignants²⁶, des dispositifs de ce genre semblent être en place dans quelques régions, principalement pour les écoles officielles, communales, à l'initiative des inspecteurs en collaboration avec les directions. Ces épreuves « sectorielles » ou « zonales » ne visent plus la sixième primaire mais généralement la deuxième ou la quatrième primaire. Nous ne connaissons pas en détails toutes ces formes d'évaluation, excepté dans une zone où 5 inspecteurs supportent un dispositif qu'il nous semble intéressant de décrire plus en détail. Cette zone comprend cinq secteurs, le projet concerne donc plus de 200 écoles primaires, tous réseaux confondus.

Il s'agit d'un important dispositif de construction d'épreuves externes de fin de cycle à destination des élèves de deuxième et de quatrième primaire. A l'origine, il y a une dizaine d'années, le dispositif est formé par deux inspecteurs qui réalisaient chacun des épreuves de fin de cycle de deuxième et quatrième primaires et qui ont décidé « de mettre en commun leur énergie » (des dires d'un inspecteur interviewé) pour construire ces épreuves externes et les proposer aux établissements qu'ils supervisaient. Progressivement, ils ont enrôlés des collègues de la zone dans le projet et cinq inspecteurs sont à ce jour associés pour proposer à leurs écoles des évaluations externes communes. L'objectif premier avancé par les inspecteurs pour justifier la mise sur pied de ce dispositif est clairement pédagogique. Il s'agit de contribuer à l'appropriation des socles de compétences par les enseignants.

Ces évaluations reposent sur des épreuves construites collectivement par des groupes de travail com-

²⁵ Ce modèle hiérarchise les items sur une échelle du plus simple au plus compliqué et permet d'exprimer parallèlement sur la même échelle, la compétence de chaque élève.

²⁶ <http://www.enseignons.be/forum/classe-f148/topic14592.html?hilit=évaluation%20externe> ; <http://www.enseignons.be/forum/autres-f41/topic14872.html> ; <http://www.enseignons.be/forum/autres-f41/topic6926-10.html?hilit=épreuve%20externe> (consulté en aout 2010).



posés de directeurs volontaires. Dix groupes de travail²⁷ de 5 à 10 directeurs sont constitués chaque année et travaillent chacun sur la construction des questions liées à un ou plusieurs blocs de compétences pour les deux épreuves (2^e et 4^e). Les épreuves se déroulent au mois de juin pendant 8 demi-journées. Le respect des consignes, le moment et le lieu de passation sont sous la responsabilité de la direction et de l'équipe éducative locale .

Les épreuves de fin de cycle se présentent sous la forme de trois livrets (langue française, mathématiques, éveil), chacun subdivisé en domaines. Les questions sont courtes et appellent des réponses brèves ou à choix multiples. La compétence visée par la question est clairement identifiée et indiquée par un code en marge de la question. On se trouve face à des épreuves similaires aux épreuves produites par la Communauté française (A, B, C). Les concepteurs se basent sur les socles de compétences pour construire le test et visent à chaque question une compétence bien précise. L'élève ne doit pas requérir à des savoirs pour répondre aux questions mais bien à des savoir-faire. Des documents sont donc régulièrement insérés dans l'épreuve, principalement en éveil, pour permettre à l'enfant de déduire ses réponses en fonction de ses savoir-faire.

Les résultats sont pour la plupart des enseignants

certificatifs. Aucune évaluation supplémentaire n'est prévue en fin d'année et les résultats sont intégrés dans le bulletin de l'élève.

Par ailleurs, les résultats des épreuves sont encodés par l'enseignant dans un programme spécifique fourni par le groupe de travail informatique, à des fins analytiques. Ce programme permet d'une part à l'enseignant de visualiser directement les résultats de ses élèves par compétences et de comparer chaque élève aux résultats de l'ensemble de la classe. D'autre part, le programme permet d'envoyer automatiquement les résultats aux inspecteurs qui en font un traitement statistique. Le programme permet aussi d'encoder les résultats des épreuves externes organisées par la Communauté française, résultats qui sont inclus dans les analyses statistiques.

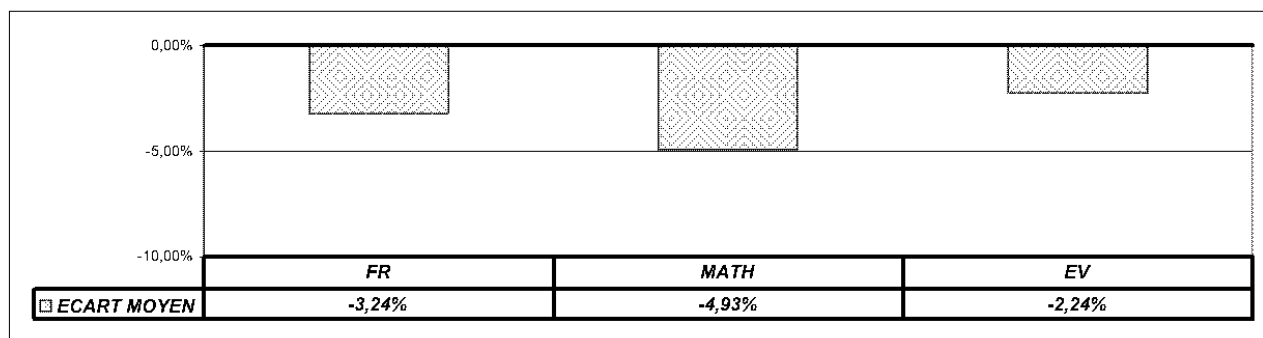
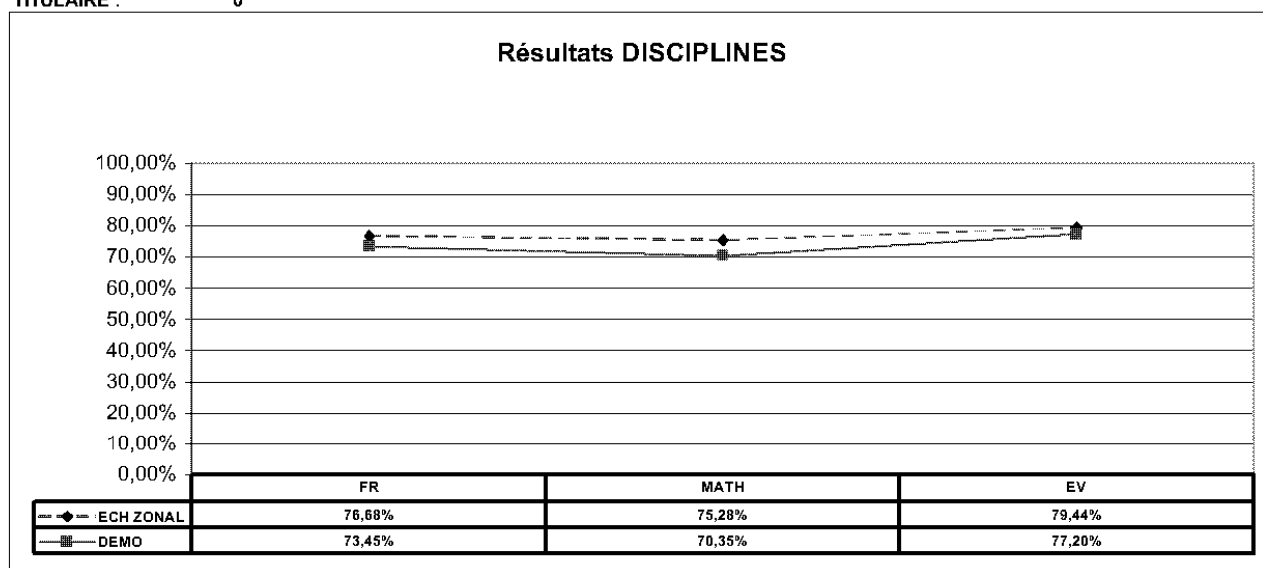
La particularité de ces épreuves réside aussi dans l'important traitement statistique qui est réalisé par les inspecteurs et dans la communication des résultats de ces traitements vers les équipes éducatives. Dans leurs analyses, les inspecteurs introduisent la notion d'écart « moyen » et d'écart « pondéré. » L'écart moyen est la différence entre le résultat global d'une classe ou d'un niveau d'étude et celui de la zone, par discipline (français, mathématiques, éveil). L'écart pondéré représente l'écart par domaines et par blocs de compétences mais auquel on a soustrait l'écart moyen de la discipline.

²⁷ Les différents groupes sont : solides et figures, nombres, grandeurs et traitements de données, savoir lire, savoir écrire, savoir écouter, éveil scientifique, éveil historique et géographique et le groupe informatique. Ce dernier ne construit pas de question d'évaluation mais se charge des outils informatiques nécessaires au bon fonctionnement du dispositif (tableau d'encodage, macro) et élabore également un site web.

DEMO Ecole CF

10 élèves

TITULAIRE : 0

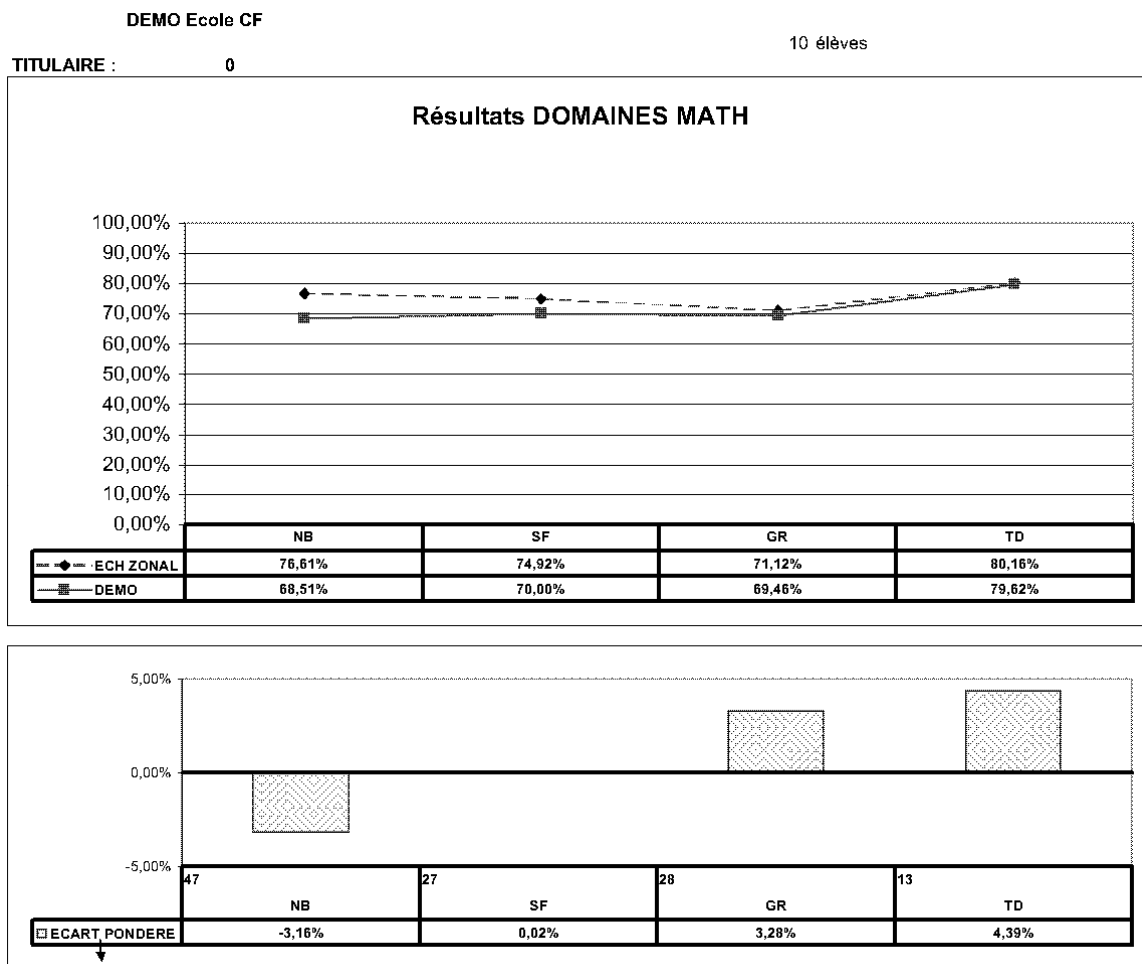


Ainsi, par exemple dans le tableau précédent, si les résultats de la classe sont en moyenne, en français, inférieur à la moyenne de l'échantillon zonal de - 3,24% ; les écarts pondérés seront les résultats moyens par domaines et blocs de compétences, augmentés de 3,24%. Les inspecteurs espèrent ainsi maîtriser l' « effet population » et mettre en avant un « effet maître. » Les variations importantes d'écarts pondérés indiquent les forces et les faiblesses de la classe par domaines et par compétences.

Dès le début du mois de septembre, chaque enseignant reçoit les résultats de ces traitements statistiques sous trois formes différentes.

(1) Une analyse comparative synchronique de la moyenne de sa classe et des « écarts » à la moyenne de la zone par disciplines, domaines et blocs de compétence²⁸ est produite (outil classe).

²⁸ Par discipline, on entend : français, mathématiques, éveil. Par domaine on entend : pour l'éveil : l'histoire, la géographie, les sciences ; pour les mathématiques : les nombres, les solides et figures, les grandeurs, le traitement de données ; pour le français : lire, écrire, écouter, parler. Par blocs de compétences on entend les différents blocs tels que présentés dans les socles de compétences.



Par exemple, le graphe ci-dessous permet de conclure que la classe s'est par rapport aux élèves de la zone, moins bien débrouillée en mathématiques (moyenne en dessous de la zone dans tous les domaines). Mais c'est dans le domaine des nombres (NB) que l'écart est le plus important car il reste négatif (- 3.16%) même lorsqu'il est pondéré. Par contre, dans le domaine des grandeurs (GR) et du traitement de données (TD), l'écart à la moyenne devient positif lorsqu'il est pondéré.

(2) Une analyse comparative synchronique des moyennes des trois niveaux évalués dans un établissement (P2, P4, P6) aux moyennes de la zone, à nouveau par disciplines, domaines et blocs de com-

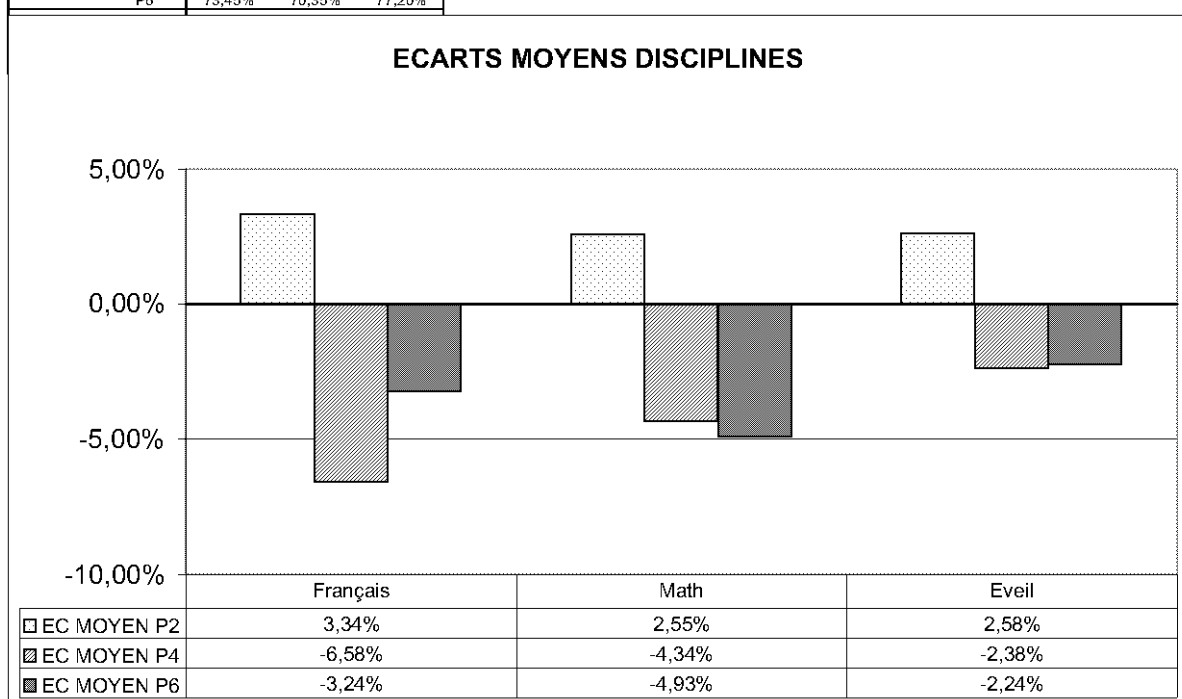
pétences est également proposée. Il s'agit de comparer les « écarts » à la moyenne des résultats de différentes épreuves qui se sont déroulées la même année dans plusieurs niveaux d'études au sein d'un même établissement (outil implantation).

ANALYSE COMPARATIVE
P2P4P6
2010

DEMO Ecole CF

		Français	Math	Eveil
ECH ZONAL	P2	78,85%	81,75%	83,57%
	P4	77,08%	69,74%	75,72%
	P6	76,68%	75,28%	79,44%
DEMO	P2	82,19%	84,30%	86,15%
	P4	70,50%	65,40%	73,33%
	P6	73,45%	70,35%	77,20%

ELEVES	
P2	17
P4	9
P6	10



Par exemple, le graphe ci-dessous amène à conclure que dans cette école, les élèves de 2e ont en moyenne de meilleures performances que les élèves de 4e et 6e. En français, l'écart est très important en 4e puis se réduit un peu en 6e.

(3) Une analyse comparative diachronique est également élaborée sur base des résultats des évaluations externes de plusieurs années, incluant également les résultats des évaluations externes organisées par la Communauté française. Il s'agit de com-

parer les résultats d'une même classe à des moments différents (outils élèves). Ce type d'analyse augure qu'on suppose une certaine stabilité dans la composition et l'évolution du public des classes au sein d'une école.

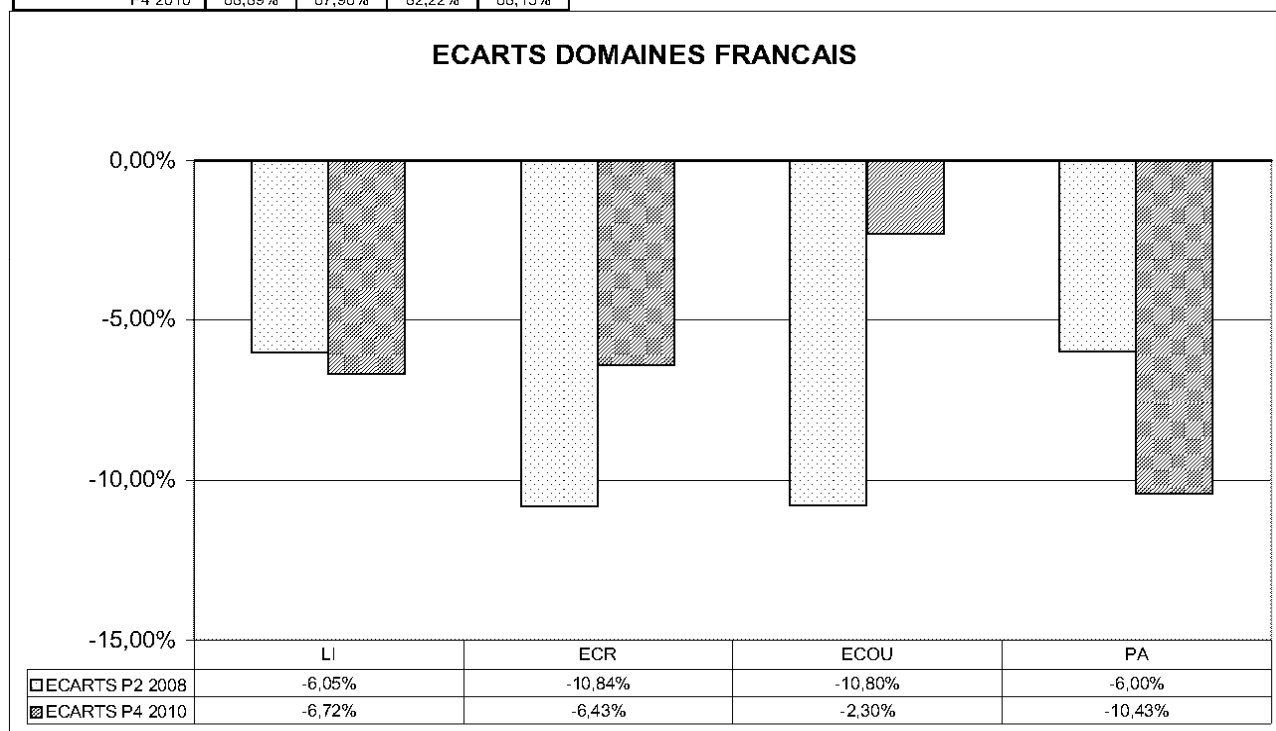


ANALYSE COMPARATIVE
P2 2008 ET P4 2010

DEMO Ecole CF

		LI	ECR	ECOU	PA
ECH ZONAL	P2 2008	77,89%	75,34%	85,46%	78,33%
	P4 2010	75,61%	74,39%	84,52%	78,58%
DEMO	P2 2008	71,83%	64,50%	74,67%	72,33%
	P4 2010	68,89%	67,96%	82,22%	68,15%

ELEVES	
P2 2008	10
P4 2010	9



Ainsi, le graphe ci-dessus amène à conclure que les élèves évalués dans le domaine de la lecture ont des résultats inférieurs à la moyenne dans les compétences de savoir lire (LI), savoir écrire (ECR) savoir écouter (ECOU) et savoir parler (PA) en 2008 et 2010. Mais l'écart à la moyenne s'est réduit entre 2008 lorsqu'ils étaient en deuxième primaire et 2010 lorsqu'ils étaient en quatrième primaire dans les domaines du savoir-écrire et savoir écouter. Les compétences en savoir lire sont restées stables. Par contre, les performances se sont détériorées en savoir-parler.

Ces traitements sont analysés par les enseignants généralement en concertation avec la direction, parfois en concertation avec l'inspection ou avec d'autres collègues, et des fiches « prouvant » la bonne compréhension des résultats, synthétisant les constats et proposant des pistes d'amélioration sont

renvoyées ensuite vers l'inspecteur (au plus tard pour le congé de toussaint).

Les objectifs visés par ces analyses statistiques sont de deux types : au niveau des résultats des élèves, ils doivent permettre de mettre en place le plus rapi-

dement possible des remédiations individuelles ciblées ; au niveau des résultats par classe ou niveau d'étude et par implantation, ils doivent engendrer une réflexion individuelle et collective en vue de construire des stratégies pédagogiques et organisationnelles susceptibles d'améliorer les résultats globaux. D'une école à l'autre, on constate une grande variabilité dans les types de réponses apportées aux constats de ces analyses.

Tout un dispositif est donc mis sur pied par cette équipe d'inspecteurs allant de la conception des épreuves à la mise en œuvre et de la réception des résultats de celles-ci à la mise en place de réponses aux constats des traitements statistiques.

Les épreuves du groupe E : les évaluations du réseau de la Communauté française²⁹

Le réseau de la Communauté française produit également des épreuves externes d'évaluation des acquis des élèves à destination des écoles de son réseau. Ces épreuves sont construites par des directeurs d'établissements volontaires. La conception des questions est divisée en disciplines qui sont réparties par zone géographique (par exemple, la zone de Namur travaille sur le français, les liégeois exploitent les mathématiques et le Hainaut l'éveil). Le dispositif est supporté par les accompagnateurs pédagogiques du réseau.

Les résultats de ces épreuves sont communiqués par les enseignants aux responsables du réseau. Ceux-ci réalisent des analyses et retournent les résultats de celles-ci vers les enseignants ainsi que des pistes didactiques. Ces épreuves sont organisées en juin, elles sont certificatives pour les deuxième primaires et diagnostiques pour les quatrième

primaires. Elles sont construites sur base des socles de compétence.

Les épreuves du groupe F : les interdiocésains du réseau libre catholique

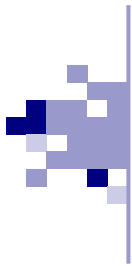
Le SeGEC (Secrétariat Général de l'Enseignement Catholique) produit également des épreuves externes à destination des élèves de deuxième et quatrième primaire. Ces épreuves d'aide à la certification sont envoyées aux écoles qui le désirent³⁰ et les enseignants sont libres de les utiliser ou non. Aucune collecte centrale des résultats n'est prévue. Il s'agit donc d'outils d'évaluation à destination des enseignants uniquement mais que ces derniers utilisent comme soutien à la certification.

Historiquement, les premières épreuves interdiocésaines étaient dévolues à la sixième primaire. Avec l'instauration du CEB en 2007, les épreuves de sixième primaire ont été supprimées en 2008, excepté pour le cours de religion. Les épreuves de deuxième primaire ont commencé à être construites dans les années 90. Les épreuves de quatrième primaire sont proposées pour la première fois en 2010.

La construction des épreuves est organisée par un chargé de mission, enseignant détaché au SeGEC pour cette fonction. Le chargé de mission réunit des enseignants bénévoles et volontaires pour réaliser les épreuves ainsi que des directeurs et des inspecteurs épiscopaux et diocésains. Entre le mois d'août et le mois de janvier, les réunions des groupes de travail des volontaires servent à identifier les compétences qui vont être testées et à discuter des activités proposées par le chargé de mission. En janvier, une série d'activités sont testées dans des écoles

²⁹ Il a été difficile de trouver des informations sur ce dispositif, nous n'avons donc à ce jour pas plus d'information au sujet de ces épreuves.

³⁰ Selon les personnes interviewées au SeGEC le taux de participation des écoles varient de 60 à 75%.



diversifiées (écoles favorisée/défavorisée, milieu rural/urbain, petite/grande écoles). Ensuite, les activités les plus appropriées sont sélectionnées et modifiées pour aboutir à la version finale de l'épreuve en avril-mai. Les épreuves sont envoyées vers les écoles durant le mois de mai afin qu'elles soient administrées en juin.

Les épreuves ne sont pas certificatives légalement mais la plupart des établissements qui les demandent, les utilisent comme évaluations certificatives de fin d'année. Le SeGEC présente cette évaluation comme « un support complémentaire d'évaluation en vue d'éclairer l'avis des équipes pédagogiques pour le passage au cycle suivant ».

Les épreuves interdiocésaines ne suivent pas, dans leur présentation, un découpage par discipline et domaine. Un seul livret est présenté à l'élève. Les questions s'articulent autour d'un thème³¹. L'enfant passe par exemple d'une question de calcul à une question de lecture puis revient sur une activité de solides et figures, etc. Cependant, chaque question est clairement associée à une discipline, un domaine et une compétence en référence aux socles de compétences. Cette association est indiquée dans le livret de l'élève en dessous de l'espace de cotation de chaque question.

Le système de notation est plus souple que pour les épreuves A, B, C. Les concepteurs proposent soit une évaluation chiffrée classique, soit une évaluation sur base d'un code couleur (jaune, vert, orange, bleu) qui varie selon l'aide reçue ou non pour comprendre la consigne et/ou l'exercice et selon le niveau de réussite (tout est correct, erreurs mineures, quelques éléments sont correct, exercice non réussi). Le degré de latitude laissé à l'enseignant en

termes d'appréciation de la réussite de l'élève est beaucoup plus large que dans les épreuves précédemment présentées. Vu la non-exploitation des résultats à un niveau central, l'exigence de rigueur et « d'objectivité » dans la correction des questions n'est pas aussi importante que dans les épreuves qui donnent lieu à un traitement statistique et à une analyse comparative des résultats des élèves d'enseignants différents.

Le dispositif propose également des activités d'apprentissage aux enseignants à réaliser tout au long de l'année.

Les épreuves du groupe G : les outils d'évaluation ou batteries d'évaluation des commissions d'outils

Ces épreuves d'évaluations sont diffusées à titre informatif via le site web du ministère de l'enseignement³² sous le nom « outils d'évaluation ». Ces outils sont construits par trois groupes de travail appelés *Commissions des outils d'évaluations*. Ces commissions ont été créées suite au décret missions de 1997 pour supporter le projet central du décret qui est la mise en place de référentiels d'apprentissage commun à tous les établissements (socles de compétences, compétences terminales et profils de qualification). L'idée première était de proposer aux enseignants des batteries d'évaluations étalonnées afin de les aider à appréhender, comprendre et assimiler les référentiels de compétences.

Une commission est constituée pour l'enseignement primaire et travaille en référence aux socles de compétences ; une autre commission concerne l'enseignement secondaire général et technologique et

³¹ En 2010 « Le cirque », en 2009 « Les contes », en 2008 « Les jeux olympiques », en 2007 « Allons nous balader », etc.

³² <http://www.enseignement.be/index.php?page=24345&navi=1776> (consulté en mai 2010)

s'appuie sur les compétences terminales. La troisième commission travaille pour l'enseignement technique et professionnel en références aux profils de qualification.

La création de ces commissions est prévue dans le décret missions de 1997. Cependant, avant de les faire fonctionner, il était nécessaire que les référentiels soient ratifiés ce qui a pris quelques années. Ensuite, les commissions ont été formées et ont commencé à fonctionner dans les années 2000. Elles sont composées d'inspecteurs, de représentants des différentes fédérations de pouvoirs organisateurs et d'experts universitaires. Avant de commencer à construire des outils d'évaluation, les commissions ont largement débattu des méthodes de travail et du type d'épreuves à proposer, en abandonnant notamment l'idée de construire des épreuves étalonnées tel que prévu initialement dans

le décret missions (Carette & Dupriez 2009). Les premières épreuves seront diffusées en 2004 et actuellement, le travail de ces commissions se poursuit.

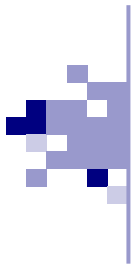
Ce sont davantage des outils d'aide pour déceler un problème d'acquisition de compétences. Ils sont testés dans des écoles de tous les réseaux. Ici, l'objectif est clair, il s'agit d'outils pédagogiques, des ressources pour aider les enseignants à construire leurs propres évaluations. Ce sont des outils destinés à un usage interne pour l'enseignant dans sa classe et aucun regard extérieur sur les résultats n'est prévu. Ces outils ont pour objectif d'aider les enseignants à évaluer les compétences de leurs élèves dans le respect de la philosophie du décret missions qui a mis l'accent sur l'approche par les compétences en éducation. Cependant, ces outils semblent très peu utilisés par les acteurs de terrain.

Conclusion

Les évaluations externes des acquis des élèves sont des instruments de régulation par les connaissances qui se multiplient chez nous et ailleurs (Eurydice 2009), et cela à différents niveaux de pouvoir, au niveau de l'Etat, à l'échelle des réseaux d'enseignement ou des zones d'inspection.

Relevons d'abord quelques convergences entre les dispositifs présentés. La première est l'objectif commun des épreuves : évaluer les acquis des élèves. Cependant, cet objectif qui peut paraître clair, amène rapidement une série de questions qui ont soulevé de nombreux débats en Communauté française et qui continuent à animer certaines scènes. Qu'entend-t-on au juste par « acquis des élèves » ? S'agit-il de compétences ou de savoirs ? Par ailleurs, comment définir une compétence ? Comment la mesurer ? Les réponses à ces questions varient. En outre, au-delà

de l'évaluation des acquis, quels objectifs poursuivre ? S'agit-il d'utiliser le dispositif pour produire des évaluations « modèles » qui serviraient de « levier pédagogique » (ce qui est clairement le cas des épreuves interdiocésains du réseau libre catholique (F) et des outils d'évaluation du groupe G) afin de « montrer » aux enseignants comment évaluer et d'influencer leurs pratiques ? S'agit-il de certifier officiellement un élève et de lui accorder le passage au niveau d'étude supérieur (dans le cas du CEB) ? Ou s'agit-il de faire une évaluation diagnostique à large échelle qui produit des résultats chiffrés facilement comparables (dans le cas des évaluations non-certificatives du groupe C) ? Ce sont alors davantage les « résultats » et les « analyses » qui ont pour objectif de faire un état des lieux du système éducatif à destination du monde politique ou qui veulent engendrer un changement de pratiques pédagogiques ou,



à tout le moins, une réflexivité de la part des enseignants par rapport à leur travail.

Une autre convergence entre ces dispositifs particulièrement intéressante à souligner réside dans les types d'acteurs impliqués dans la conception des tests. Dans tous les cas de figures exposés, on retrouve des inspecteurs ; ils semblent être les nouveaux acteurs intermédiaires clés des évaluations externes. Dès le départ ils sont en effet présents dans la plupart des dispositifs (avec plus de force cependant au niveau de l'inspection primaire). Si l'on ajoute à cela la récente réforme de l'inspection (2007), force est de constater que le métier d'inspecteur est en plein changement. Dès lors, on est conduit à s'interroger sur la manière dont ces acteurs s'impliquent dans la conception et la mise en œuvre d'instruments de régulation basés sur les connaissances tels que les évaluations externes, sur la façon dont ils gèrent ce nouveau rôle et ses éventuelles interactions avec leur mission de contrôle du niveau des études ? Cela modifie-t-il l'image de cette profession ? En quel sens ? Comment évoluent leurs relations avec les autres acteurs scolaires (enseignants, chefs d'établissements...) ? Etc. Bref, de nombreuses questions surgissent qui constituent sans doute autant de pistes de recherche fructueuses pour les années à venir.

Par ailleurs, au niveau du type d'épreuves qui se construisent, on identifie trois types d'évaluations. Premièrement les évaluations de types A, B, C ou D qui sont les plus répandues. Ces évaluations sont très morcelées, composées de petites questions à choix multiples ou demandant une réponse courte, peu sujette à des ambiguïtés d'interprétation. Ces questions sont construites en référence aux socles de compétences, elles sont associées à une compétence unique (située dans un domaine et une discipline) et ont l'ambition d'évaluer des compétences, des savoir-faire et non des savoirs. Les épreuves sont donc généralement accompagnées d'un portfolio permettant à l'enfant de déduire une série de réponses. Les questions sont ordonnées et présentées par discipline et par domaine dans le test.

Les épreuves F se situent dans la lignée des épreuves précédentes mais leurs objectifs sont plus modestes, il n'est pas question ici de traitement comparatifs des résultats à large échelle. Moins strictes au niveau de l'agencement des questions et des systèmes de cotation, ces épreuves autorisent davantage de liberté.

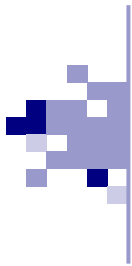
Les épreuves G opèrent une rupture pédagogique avec les autres. Elles n'ont pas le même objectif et sont résolument différentes. Il s'agit ici de fournir à l'enseignant des propositions d'activités qui lui permettront de déceler chez l'élève ses acquis en terme de compétence, et cela à travers l'analyse par l'enseignant de la copie de l'élève, non seulement au regard d'une réponse brève mais en examinant le développement opéré par l'enfant. Pour cela, les tâches proposées sont complexes (page blanche) et bien différentes de celles des autres évaluations.

Des divergences à souligner résident dans le feedback qui suit l'évaluation. Dans une logique de politiques de responsabilisation des individus (type *accountability*), il est intéressant de voir comment on rend des individus responsables des résultats des épreuves et qui sont les personnes visées. Ainsi dans le cas des épreuves certificatives A et B, les élèves sont les individus « sanctionnés » par l'épreuve mais très peu de feedback sont renvoyés vers les établissements et les enseignants ; ce qui touche principalement ces derniers sera le taux de réussite de leur école, de leur classe. Dans les épreuves C qui sont suivies de résultats commentés et de pistes didactiques, ces feedback sont collectifs. Ils sont identiques pour tous les enseignants de la Communauté française. Les analyses constituent donc un message pertinent à l'échelle des pouvoirs politiques en mettant en lumière les forces et les faiblesses du système scolaire (via l'agrégation des résultats des élèves). Cependant, on ne fournit pas aux enseignants une analyse détaillée des résultats de leurs élèves, ce qui est par contre le cas dans les épreuves zonales (D). Par les traitements statistiques des inspecteurs, ceux-ci espèrent identifier un « effet-maitre » et par là responsabiliser l'enseignant des forces et des faiblesses de sa classe. En fon-

tion de l'effet escompté du dispositif d'évaluation, les analyses et les feed-back qui font suite à la passation de l'épreuve varient donc fortement.

En réalité, tous les instruments de régulation visent bien souvent des objectifs multiples, parfois ambigus et potentiellement contradictoires. Ce qui n'est pas sans conséquence sur le terrain ; que ce soit en matière de construction cognitive par les enseignants des attentes pédagogiques et professionnelles qui leur sont faites, en termes de pratique pédagogique

en classe mais aussi en ce qui concerne le vécu des enseignants, les relations de travail, etc. Les effets de ces outils sont donc difficiles à prévoir et assurément complexes. Les messages pédagogiques véhiculés par les évaluations externes et les analyses qui les suivent ne forment d'ailleurs pas toujours un ensemble cohérent. Cette mise à plat des différents types de dispositifs en matière d'évaluation externe n'avait d'autre ambition que de constituer à la fois un préalable et une invite à des recherches approfondies sur le sujet.



Bibliographie

Carette Vincent & Dupriez Vincent (2009). La lente émergence d'une politique scolaire en matière d'évaluation des élèves. Quinze ans de transformations en Belgique francophone. *Mesure et Evaluation en Education*, vol. 32, n°3, 23-45.

Cattonar Branka, Dumay Xavier, Mangez Catherine, Maroy Christian (2010). *Evaluations externes dans l'enseignement primaire en Belgique francophone: réceptions et usages d'outils de régulation basés sur les connaissances*. Rapport de recherche, know&pol, Louvain-la-Neuve, <http://www.knowandpol.eu> (available in French and English).

Darimont Jean-Pierre (2010). *Les équipes pédagogiques et l'évaluation externe : une étude de cas dans deux établissements secondaires engagés dans un dispositif d'amélioration des résultats*. Mémoire à l'Institut de formation en sciences de l'éducation pour adultes, promoteur: Christian Maroy, UCL: Louvain-la-Neuve.

Delory Christian (1991), *A propos de l'évaluation des compétences en fin d'études primaires : l'examen inter-diocésain, levier pédagogique ou frein d'innovation ?* Thèse de doctorat, directeur: JM. De Ketele, Faculté de Psychologie et des sciences de l'éducation, UCL: Louvain-la-Neuve.

Eurydice (2009). *Les évaluations standardisées des élèves en Europe: objectifs, organisation et utilisation des résultats*. Agence exécutive « Education, audiovisuel et culture », P9 Eurydice: Bruxelles.

Lafontaine Dominique (2001a). Le dispositif d'évaluation externe en Communauté française de Belgique. *Le point sur la recherche en Education*, mars 2001, 2-21.

Lafontaine Dominique (2001^{33b}). *PISA 2000. Programme international de l'OCDE pour le suivi des acquis des élèves de 15 ans*, (page consultée le 21 janvier 2009), [Pdf, en ligne], site de l'Agers, <http://www.enseignement.be/index.php?page=25160&navi=2353>

Lafontaine Dominique et Blondin Christiane (2004). Regards sur les acquis des élèves en Communauté française Apports des enquêtes de l'I.E.A, de PISA et des évaluations externes. Bruxelles: De Boeck.

Mangez Catherine, Maroy Christian, Cattonar Branka, Delvaux Bernard & Mangez Eric (2009), *Les politiques de pilotage et d'évaluation de l'enseignement en Belgique francophone : une approche cognitive*. Rapport de recherche, know&pol, Louvain-la-Neuve, <http://www.knowandpol.eu> (available in French and English).

Mangez Eric (2009). De la nécessité de discrétion à l'Etat évaluateur. *La Revue Nouvelle*, juillet-août, 32-37.

³³ Date supposée car non précisée.

Annexes méthodologiques

Sites web

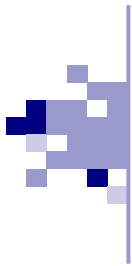
Les sites web suivants ont été une source d'information très importante pour ce papier. Particulièrement le site [enseignement.be](http://www.enseignement.be) qui décrit dans les détails toutes les évaluations externes organisées par la Communauté française et sur lequel on trouve tous les documents se référant à ces évaluations (test, grille de correction, dossier de l'élève, dossier de l'enseignant, porte-folio, résultats et commentaires, pistes didactiques).

- <http://www.cepc.be>
- <http://www.enseignement.be>
- <http://www.enseignons.be>
- <http://findecycle.vraiforum.com/>
- <http://www.segec.be>

Textes législatifs (www.galillex.be)

Les textes sont classés par ordre chronologique décroissant. La dénomination présentée entre parenthèse correspond à l'appellation raccourcie du texte habituellement utilisée par les acteurs et utilisée dans le présent rapport.

- Décret du 28 avril 2009 visant au renforcement du dispositif d'évaluation externe des acquis des élèves de l'enseignement obligatoire (deuxième décret évaluations externes).
- 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 (décret inspection ou réforme de l'inspection).
- Arrêté du Gouvernement du 15 septembre 2006 précisant les modalités de participation et de la passation de l'évaluation externe non-certificative des acquis des élèves.
- 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 (décret CEB et évaluations externes).
- Arrêté du Gouvernement du 13 février 2003 portant sur l'approbation du règlement d'ordre intérieur de la Commission de pilotage.
- Décret du 27 mars 2002 relatif au pilotage du système éducatif de la Communauté française (décret pilotage).



- Décret du 19 juillet 2001 portant confirmation des socles de compétences visées à l'article 16 du décret du 24 juillet 1997 définissant les missions de l'enseignement.
- Décret du 26 avril 1999 portant confirmation des socles de compétences et modifiant la terminologie relative à la compétence exercée par le parlement en application des articles 16, 25, 26, 35 et 43 du décret du 24 juillet 1997 définissant les missions de l'enseignement.
- 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 (décret missions).
- Arrêté du Gouvernement du 24 mai 1995 créant des cellules de coordination au Ministère de l'Éducation, de la Recherche et de la Formation.
- Décret du 12 juillet 1990 créant le Conseil de l'Éducation et de la Formation de la Communauté française (décret CEF).
- Arrêté royal du 15 juin 1984 réglementant l'octroi du certificat d'études de base.
- Loi du 29 mai 1959 modifiant certaines dispositions de la législation de l'enseignement (loi du Pacte scolaire).
- Constitution Belge

Dossiers parlementaires (www.pcf.be)

Les dossiers parlementaires autour d'un projet de décret comprennent généralement un projet, un avant-projet ou une proposition de décret, l'exposé des motifs, les débats en Commission de l'éducation, le rapport de cette Commission, les amendements, les débats en séance plénière. Ce sont ces différents types de documents que nous avons analysés.

- (2005-2006) Parlement de la Communauté française) – dossier 251 – Décret 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.
- (2001-2002) Parlement de la Communauté française – dossier 229 - Décret relatif au pilotage du système éducatif de la Communauté française.

Publications et documents

Les documents suivants ont été utilisés lors de notre travail. Ils sont produits par les acteurs du secteur de l'éducation. Certains sont largement diffusés, d'autres sont plus confidentiels. Ils sont classés par ordre chronologique décroissant, avec les informations suivantes : la date, la mention du producteur du document (soit une organisation, un individu, un groupe), le type de document (un article, un compte-rendu, un rapport, un avis, etc.), et le titre du document en italique.

³⁴ De nombreux autres documents ont été également consultés en ligne sur les sites déjà cités, principalement sur le site enseignement.be qui met en ligne tous les documents relatifs aux épreuves externes depuis 1994.

- 2010 – Groupe de travail de directeurs – Documents internes – Epreuves de fin de cycle et documents de préparation (pré-épreuve).
- 2009 – Service d’inspection - Documents internes à une zone - Epreuves de fin de cycle I Mathématiques, Epreuves de fin de cycle I Langue Maternelle, Epreuves de fin de cycle I Eveil, Epreuves de fin de cycle II Mathématiques, Epreuves de fin de cycle II Langue Maternelle, Epreuves de fin de cycle II Eveil.
- 2009 – Service d’inspection – Document interne – Outils d’analyse et d’exploitation des résultats des évaluations externes de fin de cycle (reçu lors des entretiens).
- 2009 – FedEFoC (SeGEC) – Document interne – Evaluation de fin de 1^{er} étape. Livret de l’enseignant ; livret de l’élève ; porte-folio
- 2009 – Ministère de la Communauté française – Document public – Epreuve externe commune CEB 2009.
- 2008 – AGERS – Document public - *Evaluation externe non certificative. Mathématiques. 2^e année de l’enseignement primaire. Pistes didactiques.* <http://www.enseignement.be/index.php?page=24761&navi=2030> (consulté en septembre 2010).
- 05/2008 – AGERS – Document public - *Evaluation externe non certificative. Mathématiques. 2^e année de l’enseignement primaire. Résultats et Commentaires.* <http://www.enseignement.be/index.php?page=24761&navi=2030> (consulté en septembre 2010).
- 12/02/2007 – Cabinet du ministre de l’enseignement obligatoire, M. Arena – Communiqué de presse – *La première édition des « Indicateurs de l’enseignement » : des statistiques et des analyses à la disposition de tous les acteurs de l’éducation.*
- 13/05/2005 – Cabinet du ministre de l’enseignement obligatoire, M. Arena – Communiqué de presse – *Les évaluations externes des acquis des élèves dorénavant amplifiées.*
- 13/01/2004 – Commission de pilotage – Avis - *Avis à propos de l’organisation d’une épreuve commune en lien avec l’octroi du Certificat d’Etude de Base.*
- 2003 – Commission de pilotage, D. Lafontaine – Document de travail – Les évaluations externes. Note de discussion.

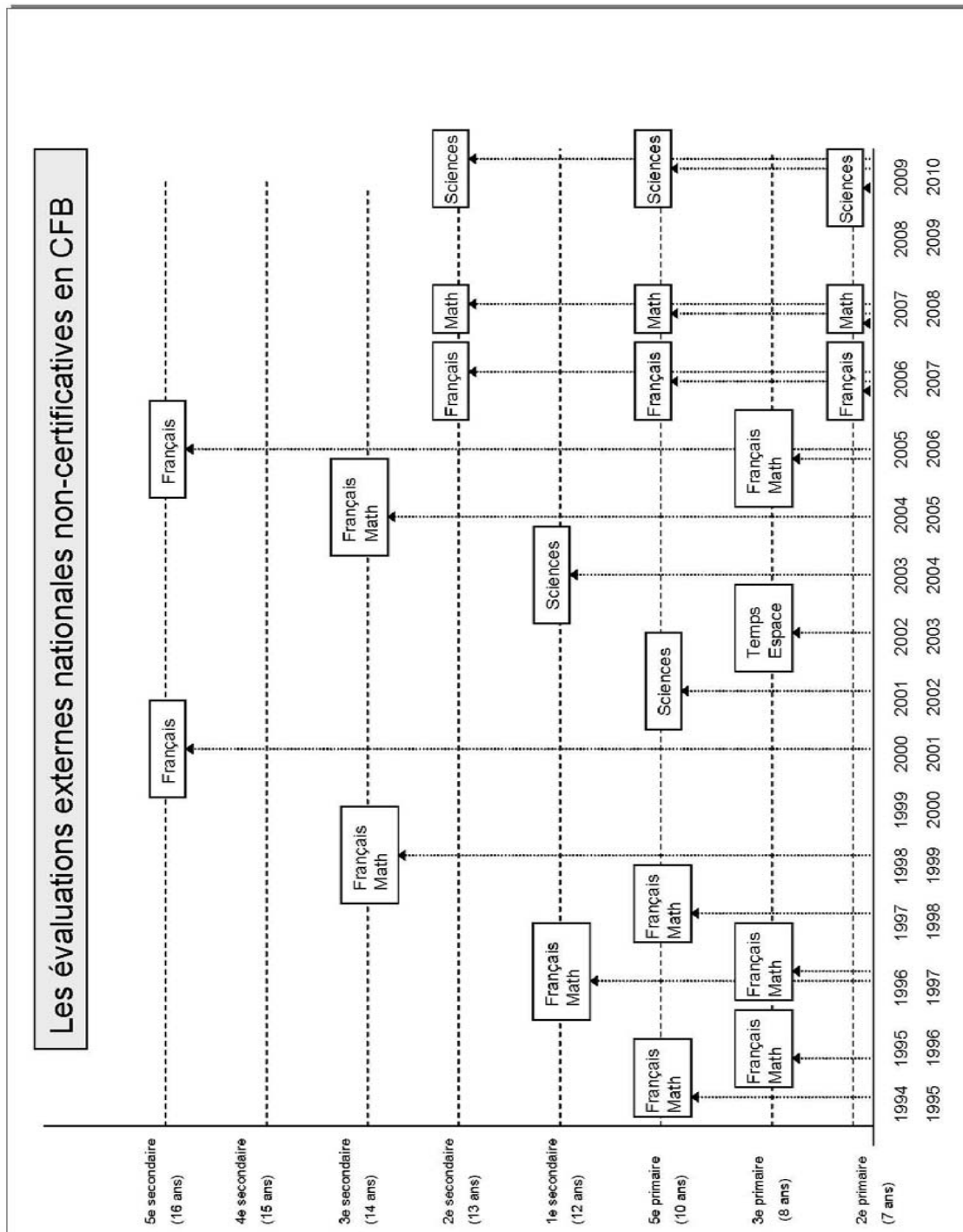


Tableau inspiré d'un document de travail de la Commission de pilotage rédigé par D. Lafontaine (6/2003, p.3), complété et modifié par moi-même.

Cahiers de Recherche en Éducation et Formation

Déjà Parus :

Thiéry F., Zachary M-D., De Villé Ph., Vandenberghe V. (1999) Enseignement initial : les enjeux du développement de l'enseignement supérieur sur fond de crise de l'enseignement secondaire qualifiant, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n° 1.

Conter B., Maroy C., Urger F. (1999) Le développement de la formation professionnelle continue en Belgique francophone, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n° 2.

Vandenberghe V. (1999) Regard rétrospectif sur la dynamique des dépenses d'enseignement en Communauté française de Belgique :1988-1998, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n° 3.

Dupriez V., Maroy C. (1999) Politiques scolaires et coordination de l'action, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n° 4.

Doray, P. (2000) Les articulations entre formation professionnelle initiale et formation continue au Québec :quelques pistes de travail, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n° 5.

Casalfiore S. (2000) L'activité des enseignants en classe. Contribution à la compréhension de la réalité professionnelle des enseignants, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°6.

Vandenberghe V. et Zachary M-D. (2000) Efficacité-équité dans l'enseignement secondaire de la Communauté Wallonie Bruxelles : essai d'évaluation dans le cadre d'une comparaison internationale, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°7.

Vandenberghe V. (2000) Enseignement et iniquité : singularités de la question en Communauté Wallonie-Bruxelles, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°8.

Guyot J.-L., Bonami M. (2000) Modes de structuration du travail professoral et logiques disciplinaires à l'Université, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°9.

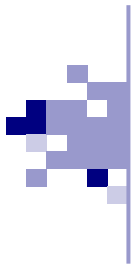
Cattonar B. (2001) Les identités professionnelles enseignantes. Ebauche d'un cadre d'analyse. *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°10.

Maroy C. et Doray, P. (2001) La construction des relations écoles / entreprises. Le cas de la formation en alternance en Communauté Française de Belgique et au Québec, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°11.

Maroy C. (2001) Le modèle du praticien réflexif à l'épreuve de l'enquête, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°12.

Mangez E. (2002) Régulation et complexité des rapports familles – écoles, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°13.

Waltenberg F. D. (2002) Polarisation et appariements sélectifs des individus. Etat de la question , *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°14.



Cahiers de Recherche en Éducation et Formation (suite)

Waltenberg F. D. et Vandenberghe V. (2002) Etat des lieux de mobilité des élèves en cours de scolarité primaire en Communauté française Wallonie – Bruxelles. Une analyse économique et quantitative, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°15.

Casalfiore S. (2002) Les petits conflits quotidiens dans les classes de l'enseignement secondaire. I. Nature et sens des transgressions sociales à l'origine des conflits dans la dyade enseignant-élève, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°16

De Villé Ph. (2002) Equal opportunity in the educational system and the ethics of responsibility, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°17

Maroy M. et Cattonar B. (2002) Professionnalisation ou déprofessionnalisation des enseignants ? Le cas de la Communauté française de Belgique. *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°18.

Dauphin N. et Verhoeven M. (2002) La mobilité scolaire au cœur des transformations du système scolaire. *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°19.

Casalfiore S. (2003) Les petits conflits quotidiens dans les classes de l'enseignement secondaire. II. Nature des stratégies de résolution, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°20

Casalfiore S. (2003) Les petits conflits quotidiens dans les classes de l'enseignement secondaire. III. Conception de l'autorité chez les élèves, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°21

Vandenberghe V. (2003) Un enseignement secondaire technique et professionnel (dé)valorisé ?, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°22

Dupriez V. (2003) La coordination du travail dans les établissements scolaires: les différentes voies de construction de l'accord, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°23

Dupriez V. et Draelants H. (2003) Classes homogènes versus classes hétérogènes : les apports de la recherche à l'analyse de la problématique, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°24

Létor C. et Vandenberghe V. (2003) L'accès aux compétences est-il plus (ini)équitable que l'accès aux savoirs traditionnels ?, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°25

Galand B. et Gillet M.-P. (2004) Le rôle du comportement de la direction dans l'engagement professionnel des enseignants, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°26

Dupriez V. et Vandenberghe V. (2004) L'école en Communauté française de Belgique : de quelle inégalité parlons-nous? *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°27

Vandenberghe V. (2004) Achievement Effectiveness and Equity. The role of Tracking, Grade-Repetition and Inter-school Segregation, *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°28

Cahiers de Recherche en Éducation et Formation (suite)

Galand B. et Vanlede M. (2004) Le sentiment d'efficacité personnelle dans l'apprentissage et la formation : Quel rôle joue-t-il? D'où vient-il? Comment intervenir? *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°29

Vandenberghe V. (2004) Les tendances longues de l'accumulation du capital humain en Belgique, *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°30

Dupriez V. et Dumay X. (2004) L'égalité dans les systèmes scolaires : effet école ou effet société ? *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°31

Waltenberg F. (2004) What is justice in education? Sketch of answer based on theories of justice and economics. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°32

Frenay M. et Paul C. (2004) Le développement de projets pédagogiques : reflet ou source de l'engagement de l'enseignant universitaire dans ses activités d'enseignement ? *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°33

Dumay X. (2004) Effet établissement : effet de composition et/ou effet des pratiques managériales et pédagogiques ? Un état du débat. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°34

Dupriez V. (2004) La place de l'évaluation comme ressource pour le pilotage des systèmes scolaires : état des lieux en Belgique francophone et en Angleterre. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°35

Dumay X. et Dupriez V. (2004) Effet établissement : effet de processus et/ou effet de composition ? *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°36

Galand B., Bourgeois E. et Frenay M. (2005) The impact of a PBL curriculum on students' motivation and self-regulation. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°37

Bonami M. (2005) Evaluation interne et évaluation externe : concurrence ou complémentarité? *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°38

Galand B. (dir.) (2005) L'échec à l'université en Communauté française de Belgique. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°39

Draelants H. et Giraldo S. (2005) La politique d'éducation au risque de sa réception sur le terrain. Analyse de la mise en œuvre d'un dispositif d'« année complémentaire » dans trois établissements contrastés. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°40

Vandenberghe V. et Debande O. (2005) Deferred and Income-Contingent Higher Education Fees. An empirical assessment using Belgian data. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°41

Maroy C. (2005) Les évolutions du travail enseignant en Europe. Facteurs de changement, incidences et résistances. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°42



Cahiers de Recherche en Éducation et Formation (suite)

- Sprietsma M. et Waltenberg F. (2005) The effect of teachers' wages on student achievement: evidence from Brazil. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°43
- Vandenberghe V. (2005) Free Higher Education. Regressive Transfer or Implicit Loan? *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°44
- Donnay J.-Y. (2005) Sociologie des régulations de l'enseignement technique et professionnel en Communauté française de Belgique. La construction de l'offre de formation. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°45
- Frenay M., Wouters P., Bourgeois E. et Galand B. (2005) Evaluation of a Teacher Program in a French-Belgian university: the Use of Teaching Portfolios. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°46
- Verhoeven M, Oriane J-F. et Dupriez V. (2005) Vers des politiques d'éducation « capabilisantes » ? Une analyse critique de l'action publique en matière d'éducation. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°47
- Draelants H. et Dumay X. (2005) Identités, cultures et images d'établissements scolaires. Un cadre théorique d'interprétation. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°48
- Maroy C. (2005) Vers une régulation post-bureaucratique des systèmes d'enseignement en Europe ? *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°49
- Waltenberg F. and Vandenberghe V. (2005) What Does It Take to Achieve Equality of Opportunity in Education? An Empirical Investigation Based on Brazilian Data. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°50
- Dupriez V. et Dumay X. (2006) Élèves en difficulté d'apprentissage : parcours et environnements éducatifs différenciés en fonction des structures scolaires. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°51
- Draelants H. (2006) Le redoublement est moins un problème qu'une solution. Comprendre l'attachement social au redoublement en Belgique francophone. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°52
- Lator C. (2006) Reconnaissances des compétences émotionnelles des enseignants comme compétences professionnelles : une analyse des représentations d'acteurs pédagogiques, *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°53
- Cattonar B., Draelants H., Dumay X. (2007) Exploring the interplay between organizational and professional identity, *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°54
- Maroy C. (2007) Pourquoi et comment réguler le marché scolaire?, *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°55.
- Maroy C. (2007) L'école à la lumière de la sociologie des organisations. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°56.

Cahiers de Recherche en Éducation et Formation (suite)

Vandenberghe V. (2007) Au-delà de Bologne, la question du 'comment' financer l'enseignement supérieur européen persiste. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°57.

Dupriez V. (2007) Quand les orientations pédagogiques aident à comprendre les modalités de division du travail à l'école : deux études de cas dans l'enseignement primaire. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°58.

Draelants H. (2007) Évolution des usages politiques des savoirs pédagogiques au cours des années quatre-vingt dix en Belgique francophone. Une reconfiguration des relations entre politiques, experts et acteurs de terrain. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°59.

Dumay X. et Dupriez V. (2007) Does the School Composition Effect Really Exist? Some Methodological and Conceptual Considerations. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°60.

Sotomayor C. et Dupriez V. (2007) Desarrollar competencias docentes en la escuela: Aprendizajes de una experiencia chilena de asesoría a escuelas de alta vulnerabilidad social y educativa. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°61.

Bouchat T.-H., Delvaux B. et Hindryckx G. (2008) Mobilité scolaire et composition sociale des écoles. Le cas de l'enseignement fondamental en Communauté française de Belgique. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°62.

Vause A., Dupriez V. et Dumay X. (2008) L'efficacité des pratiques pédagogiques : la nécessité de prendre en compte l'environnement social. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°63.

Delvaux B., Bouchat T.-M. et Hindryckx G. (2008) Espace local et choix du lieu de scolarisation dans l'enseignement fondamental. Le cas de trois espaces locaux urbains en Communauté française de Belgique. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°64.

Van Campenhoutd M., Dell' Aquila F. et Dupriez V. (2009) La démocratisation de l'enseignement supérieur en Communauté française de Belgique : état des lieux. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°65.

Vause A. (2009) Les croyances et connaissances des enseignants à propos de l'acte d'enseigner. Vers un cadre d'analyse. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°66.

Vanlede M., Bourgeois E., Galand B. and Philippot P. (2009) Sources of academic self-efficacy-beliefs: The role of the specificity level of autobiographical memories about academic performance. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°67.

Delvaux B. et Maroy C. (2009) Débat sur la régulation des inscriptions scolaire en Belgique francophone : où se situent les désaccords ? *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°68.



Cahiers de Recherche en Éducation et Formation (suite)

Galand B. (2009) L'école peut-elle être un lieu de prévention des comportements violents ? *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°69

Boudrenghien G., Frenay M. et Bourgeois E. (2009) La transition de l'enseignement secondaire vers l'enseignement supérieur : antécédents de l'engagement envers son but de formation. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n° 70.

Galand B. (2009) Quelle est la place des pratiques d'enseignement dans la relation entre hétérogénéité des élèves et apprentissages ? *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°71

Dumay X. (2009) La coordination locale du travail enseignant : une approche par le cadrage. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°72

Dupont J.-P., Carlier G., Gérard P. et Delens C. (2009) Déterminants et effets de la motivation des élèves en éducation physique : revue de la littérature. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°73

De Ketele J.-M. et Freres G. (2009) Les commentaires des enseignants et des élèves : Simples jugements ou processus évaluatifs ? *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°74

Dupriez V., Monseur C. et Van Campenhoudt M. (2009) Etudier à l'université : le poids des pairs et du capital culturel face aux aspirations d'études. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°75

Dumay X. (2009) Évaluation et accompagnement des établissements en Europe : Diversité et mécanismes d'hybridation. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°76

Van Campenhoudt M. et Maroy C. (2010) Les déterminants des aspirations d'études universitaires des jeunes de dernière année secondaire en Communauté française de Belgique. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°77

Vermandele C., Plaigin C., Dupriez V., Maroy C., Van Campenhoudt M. et Lafontaine D. (2010) Profil des étudiants entamant des études universitaires et analyse des choix d'études. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°78

Marquis N. et Giraldo S. (2010) Médecins et thérapeutes alternatifs. Sur l'usage sociologique et indigène du concept de profession. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°79