

La lente émergence d'une politique scolaire en matière d'évaluation des élèves

Quinze ans de transformations en Belgique francophone

Vincent Carette et Vincent Dupriez

Volume 32, numéro 3, 2009

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1024930ar>
DOI : <https://doi.org/10.7202/1024930ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

ADMEE-Canada - Université Laval

ISSN

0823-3993 (imprimé)
2368-2000 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Carette, V. & Dupriez, V. (2009). La lente émergence d'une politique scolaire en matière d'évaluation des élèves : quinze ans de transformations en Belgique francophone. *Mesure et évaluation en éducation*, 32(3), 23–45.
<https://doi.org/10.7202/1024930ar>

Résumé de l'article

Après une brève présentation du contexte historique de l'enseignement en Belgique francophone, ce texte rend compte des réformes pédagogiques adoptées dans le courant des années 1990, lesquelles ont conduit à un recours accru à des épreuves externes d'évaluation des élèves. Les auteurs présentent les différentes épreuves nationales et internationales aujourd'hui mobilisées dans ce système éducatif et soulignent la diversité des modèles pédagogiques sous-jacents à de telles épreuves. Le texte présente ensuite quelques résultats de recherche rendant compte de l'appropriation de ces évolutions par les enseignants.

**La lente émergence d'une politique scolaire
en matière d'évaluation des élèves.
Quinze ans de transformations
en Belgique francophone**

Vincent Carette

Université libre de Bruxelles

Vincent Dupriez

Université catholique de Louvain

MOTS CLÉS: Évaluation des apprentissages des élèves, système éducatif, réformes pédagogiques, Belgique

Après une brève présentation du contexte historique de l'enseignement en Belgique francophone, ce texte rend compte des réformes pédagogiques adoptées dans le courant des années 1990, lesquelles ont conduit à un recours accru à des épreuves externes d'évaluation des élèves. Les auteurs présentent les différentes épreuves nationales et internationales aujourd'hui mobilisées dans ce système éducatif et soulignent la diversité des modèles pédagogiques sous-jacents à de telles épreuves. Le texte présente ensuite quelques résultats de recherche rendant compte de l'appropriation de ces évolutions par les enseignants.

KEYWORDS: Assessment of student learning, education system, educational reform, Belgium

After a short description of the school system's historical context in French-speaking Belgium, this paper examines school reforms implemented in the nineties, which led to a larger use of external and standardized tests to assess pupils' performances. Authors present the diversity of national and international tests, emphasizing the diversity of underlying didactical constructs. Finally, this paper summarizes some research results about the reception of such tests and reforms by teachers.

PALAVRAS-CHAVE: Avaliação das aprendizagens dos alunos, sistema educativo,

reformas pedagógicas, Bélgica

Depois de uma breve apresentação do contexto histórico do ensino na Bélgica francófona, este artigo dá conta das reformas pedagógicas adoptadas durante os anos 1990, as quais conduziram a um recurso acrescido a provas externas de avaliação dos alunos. Os autores apresentam as diferentes provas nacionais e internacionais que, actualmente, são mobilizadas neste sistema educativo e sublinham a diversidade de modelos pedagógicos subjacentes a tais provas. Finalmente, este artigo apresenta alguns resultados da investigação, dando conta da apropriação destas evoluções pelos professores.

Introduction

L'évaluation en classe est le thème de ce dossier. Rendre compte, pour l'enseignement en Belgique francophone, de la manière dont l'évaluation se pratique et se décline au sein des classes est toutefois un vrai défi. C'est un défi car les travaux de recherche sur ce thème sont peu nombreux et, dès lors, peu susceptibles d'alimenter une description dense de telles pratiques. Mais au-delà du manque de données de recherche disponibles, l'interrogation elle-même pose question, au regard des modes de régulation de l'enseignement en Communauté française de Belgique. Dans un système éducatif adossé à une longue tradition de décentralisation, l'évaluation des élèves correspond en effet historiquement à une compétence locale, reconnue à chacun des pouvoirs organisateurs. Le système éducatif a ainsi longtemps fonctionné avec des procédures d'évaluation extrêmement diversifiées dans leurs formes, leurs dispositifs et leurs contenus. Et ce n'est qu'assez récemment que les autorités éducatives se sont positionnées sur un tel terrain, d'une part à travers des recommandations explicites, d'autre part à travers la diffusion d'épreuves d'évaluation des acquis des élèves.

Dans ce contexte, cet article vise à rendre compte de la lente émergence d'une politique scolaire en matière d'évaluation des élèves. Après une brève présentation de l'environnement institutionnel, nous présenterons les caractéristiques des réformes pédagogiques instaurées au cours de ces dernières années et la place qu'elles ont réservées à l'évaluation. Nous soulignerons ensuite les ambiguïtés qui traversent ces politiques et le faible impact qu'elles ont eu, semble-t-il, sur les pratiques enseignantes.

L'héritage du passé : un système scolaire largement décentralisé

Convoquer le passé est un passage incontournable si l'on veut comprendre quel est l'héritage institutionnel, politique et cognitif dans lequel interviennent aujourd'hui les acteurs du monde éducatif et dans lequel les transformations que nous allons décrire ont pris place. À la lumière des néo-institutionnalistes

(Meyer & Rowan, 2006), il s'agit en quelque sorte de mettre en relief la « dépendance au sentier » et, en particulier, la manière dont les politiques pédagogiques des années 1990 doivent être lues et comprises, au regard de l'histoire d'un système éducatif très décentralisé et au sein duquel les autorités politiques ont traditionnellement évité de se prononcer sur des questions pédagogiques.

C'est aujourd'hui un phénomène bien défini dans l'analyse du système éducatif en Belgique (Draelants, Dupriez & Maroy, 2003 ; Grootaers, 1998) : ce qui le distingue de la plupart des autres systèmes scolaires occidentaux, c'est le rôle extrêmement ténu joué historiquement par l'État dans la construction et la régulation de l'école. Depuis la première Constitution du pays (1831), il est dit que « L'enseignement est libre. Toute mesure préventive est interdite [...] ». Dans cette perspective, le système scolaire belge s'est construit avec un ensemble très large de partenaires, invités à proposer une offre scolaire et qualifiés de « Pouvoirs organisateurs » : les congrégations religieuses, les paroisses, les diocèses, les pouvoirs publics locaux, etc., tous ces acteurs étant susceptibles d'ouvrir une école et d'en assumer la responsabilité. Et au nom de la liberté d'enseignement, il est entendu que l'État n'exerce qu'un contrôle très modeste sur ces écoles qu'il n'organise pas directement. Principalement, il s'agit de s'assurer que le niveau des études est respecté, ce qui, dans le cas contraire, ne permet pas que les décisions de réussite et les diplômes octroyés localement ne soient homologués par l'État. Parallèlement à cela, chacun des pouvoirs organisateurs bénéficie d'une grande liberté dans la définition du programme d'enseignement, dans le choix des méthodes pédagogiques et dans la construction des épreuves d'évaluation des élèves. Traditionnellement, les questions pédagogiques ont d'ailleurs peu fait l'objet d'un débat public et les prescriptions en la matière de la part des autorités publiques sont à peu près inexistantes jusque la fin des années 1980.

Les années 1990 ou l'émergence d'une politique pédagogique

En somme, jusqu'à la fin des années 1980, on est face à un système éducatif largement décentralisé, avec une très grande autonomie pédagogique accordée à chacun des pouvoirs organisateurs. Les importantes initiatives pédagogiques, en matière d'évaluation certificative notamment, vont de la sorte apparaître à double titre comme novatrices : d'une part dans les

orientations qu'elles suggèrent, d'autre part dans le fait même que l'autorité centrale se prononce sur des questions pédagogiques sous la forme de recommandations et parfois de prescriptions.

Un des éléments déclencheurs de ces réformes pédagogiques, en particulier sur le plan de l'école primaire, est la prise de conscience de l'ampleur du recours au redoublement comme stratégie de réponse face aux difficultés d'apprentissage de certains élèves. Crahay (1992) signale qu'en Belgique francophone, 29,5% des élèves ont, à cette époque, doublé au moins une fois au cours de leur scolarité dans l'enseignement primaire. Cela représente le taux le plus élevé de tous les pays de l'Union européenne. Comme cela a été exposé ailleurs (Dupriez & Cornet, 2005), cette prise de conscience puise probablement sa force dans la conjonction d'une triple critique d'un tel recours intensif au redoublement: celle exprimée par les chercheurs en pédagogie (notamment Crahay, 1996), convaincus qu'il existe des réponses plus efficaces face aux difficultés d'apprentissage, celle des économistes, considérant que le redoublement est très coûteux, et celle des mouvements pédagogiques, plaidant plus largement pour une transformation du travail pédagogique au sein des classes.

Tout cela va mener à une importante réforme de l'enseignement primaire amorcée en Belgique francophone dès 1995, à travers le *Décret relatif à la promotion d'une école de la réussite dans l'enseignement fondamental*. Principalement, cette réforme invite les écoles à organiser l'enseignement en cycles afin de permettre à chaque enfant de parcourir la scolarité d'une manière continue, à son rythme et sans redoublement de son entrée en maternelle à la fin de la deuxième année primaire (étape 1) et de la troisième année primaire jusque la sixième année (étape 2). Eu égard aux chiffres présentés ci-dessus (29,5% d'élèves doubleurs au primaire), il est clair qu'une telle réforme est une invitation à un changement radical des modalités de réponse aux difficultés d'apprentissage et à la place de l'évaluation certificative, mais aussi formative.

Pour permettre aux enseignants de faire face à des groupes-classes devenus plus hétérogènes, cette réforme invite par ailleurs les professeurs à mettre en place des pratiques de pédagogie différenciée. Ces pratiques de pédagogie différenciée doivent être encadrées par un travail d'évaluation formative, dans la perspective de faire fréquemment le point sur l'état des connaissances des élèves et de choisir les stratégies de formation les plus adaptées. Parallèlement, les autorités politiques appellent les enseignants à travailler de manière concertée, à l'intérieur des cycles en tout cas, et à envisager des formes

diverses de regroupement des élèves qui rompent avec la division traditionnelle en années d'étude. Cette concertation entre enseignants est d'ailleurs considérée à ce point importante qu'elle devient obligatoire en 1998, avec l'obligation de 60 heures annuelles de concertation entre enseignants, au stade de l'enseignement maternel et primaire du moins.

Ces dispositions vont être confirmées dans des décrets ultérieurs de 1997 (le décret *Missions de l'école*) et 1998. Formellement, à vrai dire, cette réforme ne touche qu'à un seul élément : la scolarité jusqu'à 14 ans est organisée en étapes et en cycles (généralement de deux ans) au sein desquels le redoublement devrait être progressivement banni. Mais, *de facto*, un tel changement pèse lourdement sur les métiers d'élève et d'enseignant, et vise à modifier radicalement l'organisation du travail au sein des classes et la conception de l'évaluation du travail des élèves. Les programmes de formation continue des enseignants de cette époque (*cf.* Dupriez & Cornet, 2005) révèlent également la présence massive de thématiques articulées à ces changements : le travail en cycles, la pédagogie différenciée et l'évaluation formative.

Parallèlement à cette transformation de la structure scolaire (des cycles plutôt que des années d'étude), les nouveaux objectifs de référence établis à partir de 1994 sont par ailleurs progressivement définis en termes de compétences. Et, dès 1999, ils s'appuient sur des référentiels précisant ce que l'on attend de tous les élèves fréquentant les établissements financés par la Communauté française, à certains moments de leurs cursus (8 ans, 12 ans et fin de l'enseignement obligatoire). Par suite de cette publication, l'ensemble des programmes proposés par les différents pouvoirs organisateurs ont dû adapter leurs contenus pour correspondre aux exigences de ces nouveaux documents de références rédigés en termes de compétences.

Les raisons de l'entrée dans une approche par compétences résultaient également de la volonté de lutter contre le problème de l'échec scolaire. La notion de compétence, définie comme l'aptitude à mettre en œuvre un ensemble organisé de savoirs, de savoir-faire et d'attitudes permettant d'accomplir un certain nombre de tâches, présentait pour les responsables de l'enseignement de la Communauté française l'intérêt pédagogique d'insister sur le sens des apprentissages en luttant contre « les savoirs morts ». Ainsi, dans un document publié par la Cellule de pilotage du ministère de l'Éducation, de la Recherche et de la Formation en 1996, on pouvait lire :

Au terme de la scolarité obligatoire, chaque élève devra donc avoir acquis un certain nombre de savoirs, de savoir-être et de savoir faire. Jadis, on accordait la primauté aux savoirs et ils étaient traduits en termes de matières et de programmes. Mais on s'est rendu compte qu'un savoir qui ne peut se traduire en capacité d'action est un savoir mort. Aujourd'hui, les pédagogues préfèrent parler de compétences [...] (p. 10).

Cette intention de vouloir redonner du sens aux apprentissages en incitant les enseignants à confronter leurs élèves à des problèmes se retrouve dans plusieurs articles du décret *Missions* de 1997, qui insiste sur l'intérêt de privilégier «les activités de découverte, de production et de création» (article 8) et sur l'importance dans l'enseignement primaire d'accorder «la priorité à l'apprentissage de la lecture centrée sur la maîtrise du sens, à la production d'écrits et à la communication orale ainsi qu'à la maîtrise des outils mathématiques de base dans le cadre de la résolution de problèmes» (article 16).

Une porte d'entrée au changement: l'évaluation

Si nous trouvons, avec l'instauration des cycles d'apprentissage et l'introduction de référentiels communs rédigés en termes de compétences, des indices de l'émergence d'une politique pédagogique, il reste néanmoins que la liberté pédagogique des réseaux d'enseignement, voire de chacun des Pouvoirs organisateurs, reste de mise. En d'autres termes, les différents Pouvoirs organisateurs qui organisent les écoles de la Communauté française de Belgique gardent toute liberté pédagogique et didactique pour amener les élèves à la maîtrise des compétences. Face à cette réalité, on peut émettre l'hypothèse selon laquelle, devant la nécessité de modifier un système éducatif décentralisé produisant un taux d'échec aussi important, une piste empruntée par les responsables de la Communauté française fut celle de l'évaluation.

Dans le document publié en 1996 par la Cellule de pilotage du ministère de l'Éducation, de la Recherche et de la Formation, leurs auteurs plaident pour la nécessité de modifier les pratiques évaluatives des enseignants dans leurs classes. À partir de recherches menées, notamment par Crahay (1996), sur le redoublement, ce document dresse un tableau fort critique des pratiques évaluatives des enseignants de la Communauté française de Belgique :

À quoi faut-il attribuer ces taux de retard scolaire plus élevés qu'ailleurs alors que les conditions matérielles de notre enseignement sont loin d'être pires qu'ailleurs? On oublie trop souvent que l'échec scolaire se décrète en termes

d'évaluation. Or, de quoi s'agit-il exactement lorsqu'un enseignant affirme que tel élève doit répéter la première primaire parce qu'il ne sait pas lire ou lorsqu'un autre enseignant décrète que tel adolescent de 13 ans doit recommencer son année parce que son niveau n'est pas suffisant en mathématiques? Il serait prétentieux d'affirmer que le savoir-lire en fin de première année est à ce point défini que tout le monde en a la même vision et le même raisonnement peut être tenu en ce qui concerne l'apprentissage des mathématiques au secondaire ou toute autre discipline et ceci quel que soit le niveau d'enseignement concerné [...]» (Ministère de l'Éducation, de la Recherche et de la Formation, 1996, p. 74).

Et de poursuivre en se référant à Hutmacher (1993) qui soulignait que :

Le redoublement et le retard scolaire seraient avant tout le reflet de la façon dont les enseignants jugent les performances des élèves. La qualité de celles-ci intervient assurément dans le processus décisionnel, mais l'échelle de valeur à laquelle les enseignants font référence de façon explicite ou implicite a autant de poids (Hutmacher, 1993, cité par le ministère de l'Éducation, de la Recherche et de la Formation, 1996, p. 75).

Pour Crahay, les enseignants de la Communauté française gardent une conception méritocratique de l'école selon laquelle il est légitime et nécessaire de fabriquer des hiérarchies d'excellence. «La plupart des enseignants conçoivent que l'évaluation des travaux d'élèves doit se traduire par un classement de ceux-ci. On parle à ce propos d'évaluation normative [...]» (Crahay, 1996, cité par le ministère de l'Éducation, de la Recherche et de la Formation, 1996, p. 75). Toujours pour Crahay, «les conséquences d'une vision méritocratique de l'école sont que la plupart des enseignants construisent leurs épreuves d'évaluation en se croyant tenus de produire une hiérarchisation des élèves et d'identifier les élèves aptes à suivre avec succès l'enseignement de l'année ultérieure». (Crahay, 1996, cité par le ministère de l'Éducation, de la Recherche et de la Formation, 1996, pp. 75-76). Pour respecter ces croyances, les enseignants sont inéluctablement amenés à privilégier les questions discriminatives. Enfin, les enseignants seraient enclins à créer pour chaque épreuve une échelle de valeurs qui, inévitablement, débouche sur une distribution gaussienne des notes.

Ce phénomène connu sous le nom de l'effet Posthumus amène de nombreux enseignants à ajuster leurs exigences en fonction de la classe à laquelle ils s'adressent. Les conséquences de ces pratiques d'évaluation sont aujourd'hui bien identifiées : un élève moyen qui se trouve dans une classe «faible» peut obtenir une note de 80% alors que s'il était trouvé dans une classe «forte», il se serait vu attribuer une note de l'ordre de 50% voire aurait été mis en échec et obligé de redoubler son année (Ministère de l'Éducation, de la Recherche et de la Formation, 1996, p. 76).

Face à ces critiques, la nécessité d'une autre école privilégiant une approche plus formative et moins sélective est défendue. Pour y arriver, sans toucher à la «sacro-sainte liberté» des Pouvoirs organisateurs et des réseaux, l'entrée par un travail sur l'évaluation fut, selon nous, privilégiée. Concrètement, comme nous l'avons déjà énoncé, la mise en place des cycles devait conduire, en espaçant les moments de certification, à favoriser l'évaluation formative et des pédagogies centrées avant tout sur l'apprentissage des élèves. L'introduction d'une approche par compétences, en insistant sur la nécessité de former des élèves à utiliser leurs acquis, avait comme ambition d'inciter les enseignants à penser leurs enseignements en fonction de ce nouvel attendu.

À partir du milieu des années 1990, pour soutenir ces ambitions, plusieurs dispositifs d'évaluation qui ont tendance à se superposer sont proposés par les responsables éducatifs. Nous en avons recensé quatre. Nous allons les présenter successivement, puis nous les comparerons dans un tableau récapitulatif.

Les épreuves externes non certificatives

Dès 1994 apparaissent les premières épreuves externes non certificatives. Progressivement, ces épreuves organisées au départ en français et en mathématiques dans des classes de l'enseignement primaire vont s'étendre aux sciences et à l'enseignement secondaire. Depuis le décret de 2006 relatif à l'organisation des épreuves externes, tous les élèves de 2^e et de 5^e années de l'enseignement primaire ainsi que les élèves de 2^e et de 4^e années de l'enseignement secondaire participent à ce type d'évaluation portant successivement sur la lecture/production d'écrit, sur les mathématiques et sur les sciences/éveil. À la suite de ces évaluations, outre les résultats qui permettent aux enseignants de situer les acquis de leurs élèves par rapport à d'autres, des pistes didactiques construites à partir des constats dégagés de l'analyse des résultats sont diffusées dans tous les établissements. Concrètement, comme le précise Lafontaine dans un article coécrit avec ses collègues suisses Soussi et Nidegger (2009), la spécificité de ce dispositif tient en quelques essentiels:

- la finalité du dispositif est clairement diagnostique et (in)formative, non certificative en tout cas (voir à cet égard la dénomination actuelle des épreuves qui sont dites «non certificatives»);
- l'enseignant dans sa classe est une cible privilégiée des évaluations externes;

- dans cette perspective, l'évaluation a toujours comporté des résultats et des pistes didactiques ;
- la conception, l'analyse des résultats et l'élaboration des pistes didactiques sont confiées à un groupe de travail composé de membres de l'Administration (service de pilotage), d'inspecteurs, de chercheurs et d'enseignants ;
- les instruments qui servent de base à l'évaluation sont de bonne qualité sur le plan psychométrique ; ils sont prétestés, les items font l'objet d'une analyse : la validité et la fidélité des sous-scores sont calculées. Tant les épreuves que leur analyse respectent les standards internationaux en la matière : utilisation de modèles de réponses à l'item, analyse en niveaux, procédures d'ancrage rigoureuses (p. 67).

Ces épreuves d'évaluation externes sont diffusées sous version papier dans l'ensemble des établissements de la Communauté française de Belgique. L'administration des épreuves et leurs corrections sont effectuées par les enseignants. L'analyse des résultats est réalisée par une équipe d'universitaires sur la base d'un échantillon représentatif des classes participant aux épreuves¹. Enfin, depuis plusieurs années, les inspecteurs prennent en charge dans les écoles dont ils sont responsables une journée pédagogique durant laquelle ils sont amenés à exploiter les résultats de ces évaluations.

Les épreuves des « Commissions des outils d'évaluation »

Le décret *Missions* de 1997, qui introduit officiellement l'approche par compétences et consolide l'organisation en cycles de l'enseignement fondamental, a conduit à la rédaction de nouveaux référentiels publiés durant l'année 1999. Trois référentiels différents sont rédigés : le premier porte sur ce que l'on attend des élèves à 8 ans, 12 ans et 14 ans (*Les socles de compétences*), le second reprend par disciplines ce qui est attendu comme compétences à la fin des humanités générales et technologiques (*Compétences terminales*) et un dernier développe les compétences attendues pour les élèves fréquentant les filières de qualification (*Profils de formation et de qualification*). Pour soutenir l'introduction de ces nouveaux référentiels, le décret *Missions* a prévu la constitution de trois commissions des outils d'évaluation. Le rôle de ces commissions est de produire des batteries d'épreuves d'évaluation étalonnées correspondant aux référentiels diffusés. Ces batteries d'épreuves d'évaluation doivent être diffusées, à titre indicatif, dans l'ensemble des établissements de la Communauté française et elles doivent permettre à chaque professeur ou à chaque équipe de professeurs de construire ses propres évaluations. Elles

doivent également permettre à l'inspection et aux conseils de recours d'apprécier l'équivalence des niveaux des épreuves d'évaluation administrées aux élèves dans les établissements scolaires.

Après la diffusion des référentiels, il a fallu environ une année avant que les commissions soient constituées. Au sein de chaque commission, composée d'inspecteurs et de représentants des différents Pouvoirs organisateurs, un débat s'est engagé sur la nature même de ces épreuves. Chaque commission, accompagnée dans sa réflexion par des experts universitaires (pour chaque commission, l'expert venait d'une université différente), a déterminé, au terme d'un long processus, les modalités de création de ces épreuves. Globalement, ces trois commissions se sont prononcées pour la création d'épreuves d'évaluation proposant des tâches complexes et inédites, c'est-à-dire des épreuves proposant des situations complexes nécessitant, de la part des élèves pour les résoudre, le choix et la combinaison d'un ensemble de procédures normalement acquises. Ces commissions ont toutes abandonné le projet de vouloir créer des épreuves étalonnées. En effet, le choix de proposer des tâches complexes ne permettait pas de souscrire aux conditions d'un étalonnement classique.

Si on trouve une cohérence entre les trois commissions dans le choix de s'orienter vers la construction d'épreuves proposant des situations complexes et inédites, les épreuves proposées en référence aux socles de compétences et celles de la fin du secondaire présentent toutefois des différences. Les épreuves du primaire sont construites suivant les principes d'un modèle en trois phases, proposés par Rey, Carette, Defrance et Kahn (2003). Ce modèle repose sur une analyse des socles de compétences qui a conduit ces chercheurs à estimer qu'il était proposé, dans ces référentiels, des compétences de niveaux différents. Le niveau le plus intégré renvoie à des situations où les élèves sont invités à résoudre des tâches complexes et nouvelles qui font appel au choix et à la combinaison de plusieurs procédures. Un deuxième niveau correspond à des tâches nouvelles face auxquelles les élèves doivent choisir une procédure nécessaire à sa résolution. Un dernier niveau correspond à la sollicitation de procédures que les élèves doivent maîtriser. Et ces chercheurs proposent un modèle (le modèle en trois phases) qui consiste à construire des épreuves qui évaluent les trois niveaux de compétences qui se trouvent dans les référentiels. L'intérêt de ce modèle est de s'inscrire dans une perspective diagnostique de l'évaluation de l'acte de mobilisation, basée sur une analyse comparative des productions entre les trois phases.

Pour le secondaire, que ce soit pour les humanités générales et technologiques (Beckers, 2002) ou pour l'enseignement technique et professionnel (Roegiers, 2001), les commissions ont fait le choix de proposer des épreuves proposant uniquement des tâches complexes et inédites construites au regard du concept de familles de situation. De nombreux auteurs (Beckers, 2002 ; Roegiers, 2001 ; Vergnaud, 1990 ; et autres) estiment qu'une compétence doit pouvoir s'observer dans une famille de situations. Ils postulent qu'il existe des familles de tâches et qu'il est nécessaire, pour évaluer une compétence, de pouvoir l'inférer à partir des résultats à des épreuves qui proposent des tâches différentes, mais appartenant à la même famille. Le concept de « famille de situations » part du constat qu'une compétence ne serait pas destinée à répondre à une seule situation, mais à un ensemble que l'on appelle famille. Dans cette optique, si je suis compétent, c'est parce que je suis capable de pouvoir résoudre des tâches différentes qui font appel à la même compétence. En synthèse, l'idée principale est qu'une tâche complexe présenterait des invariants qui seraient communs avec d'autres tâches. L'apprentissage de ces invariants permettrait la résolution d'un ensemble de tâches appartenant à la même famille. En proposant aux enseignants de telles épreuves construites selon le principe de familles de tâches, la perspective est de proposer aux enseignants des exemples susceptibles de les aider à produire leurs propres épreuves d'évaluation des compétences.

Les modalités de constructions des épreuves d'évaluation de compétences proposées par les commissions résultent d'un long débat qui met en évidence que la question de la manière d'évaluer des compétences n'avait pas été tranchée lors de l'introduction des nouveaux référentiels. La référence initiale à des batteries d'épreuves étalonnées témoigne que les représentations d'une épreuve d'évaluation de compétences lors de la rédaction du décret *Missions* rejoignaient les modèles de construction d'épreuves d'évaluation « classiques ». Par suite des nombreux débats au sein de ces commissions, qui expliquent que les premières épreuves n'ont été diffusées qu'à partir de 2004, ces représentations ont évolué et ont conduit à suggérer des épreuves proposant des situations problèmes plus globales, demandant aux élèves de construire une démarche de résolution qui nécessite le choix et la combinaison de plusieurs procédures. Ces épreuves sont diffusées auprès des enseignants essentiellement par téléchargement sur le site de l'enseignement de la Communauté française² (même si différentes versions papiers ont été proposées lors de l'apparition

des premières épreuves). Actuellement, les enseignants chargés de la construction des épreuves pour les commissions d'outils d'évaluation poursuivent leur travail de conceptions d'épreuves.

Les épreuves internationales

Parallèlement à ces évaluations nationales, les épreuves internationales, telles que PISA, se sont également largement développées au cours de la dernière décennie. La Communauté française de Belgique a participé aux épreuves en 2000, 2003 et 2006. Comme le précisent Demonty et Fagnant (2004), dans un document de synthèse rédigé pour le service général du pilotage du système éducatif, ce n'est pas la première fois que des études internationales étaient réalisées en Communauté française de Belgique. Ainsi, des études organisées par l'IEA (notamment l'étude TIMSS en 1995), avaient déjà été organisées, mais les résultats n'avaient que modestement dépassé le cercle des chercheurs. Rappelons que le programme PISA (Programme international pour le suivi des acquis des élèves) est une initiative des pays membres de l'OCDE. Tous les trois ans, une évaluation standardisée porte sur les acquis des jeunes de 15 ans dans trois disciplines : la lecture, les mathématiques et les sciences.

Comme le soulignent Lafontaine et al. (2004), le programme PISA ne se focalise pas sur des classes regroupant des élèves d'une année d'étude spécifique, mais sur des élèves d'un âge donné (entre 15 et 16 ans), et ceci, quels que soient l'année d'étude ou le type d'enseignement fréquenté. Cet âge a été choisi parce qu'il correspond à la fin de la scolarité obligatoire à temps plein ou à temps partiel dans la plupart des pays.

Concrètement,

l'implication de chaque pays participant est attendue dès les préparatifs de l'épreuve. En effet, chacun est invité à procéder à une relecture critique des questions, et ceci dès les premières versions en langue anglaise et tout au long du processus de traduction et d'adaptation, au cours duquel des experts nationaux sont impliqués (il s'agit notamment d'inspecteurs des différents réseaux, de professeurs expérimentés, de chargés de mission et de chercheurs) (p. 3).

Pour assurer la qualité du dispositif de recueil des données, le programme PISA met en place des mesures importantes :

- l'échantillon est construit selon des règles strictes, définies et vérifiées par un organisme spécialisé dans le domaine ;

- l'administration des épreuves est réalisée par des personnes extérieures à l'établissement, et formées à cette tâche. Durant les passations en Communauté française, des inspecteurs réalisent des visites de contrôle ;
- les corrections sont réalisées par des correcteurs formés à cette tâche. De nombreux items sont codés par plusieurs correcteurs du pays et un certain nombre de carnets sont corrigés par des évaluateurs hors du pays afin de mener une évaluation de la fidélité des corrections sur un plan international.

L'épreuve externe certificative pour l'obtention du Certificat d'étude de base

En 2007, un examen pour l'obtention du diplôme de fin de l'école primaire (Certificat d'étude de base (CEB)) est proposé ; depuis juin 2009, il est imposé à l'ensemble des élèves de la Communauté française. Considéré comme historique, cet examen permet pour la première fois, en Communauté française de Belgique, d'évaluer et de certifier des élèves sur la base des mêmes exigences. Jusqu'en 2007, chaque pouvoir organisateur avait la responsabilité des procédures d'obtention de ce certificat. Dans la plupart des cas, les établissements se prononçaient sur la réussite ou non de leurs élèves sur la base d'examens organisés soit par leur réseau (examen interdiocésain dans l'enseignement libre catholique), soit par des inspecteurs (examens cantonaux). Toutefois, une comparaison entre ces épreuves montrait des différences aussi bien dans leur conception que dans le niveau d'acquisitions attendu.

Cet examen pour l'obtention du CEB est construit par des inspecteurs et des enseignants sous la supervision de membres de l'Administration de la Communauté française. Les épreuves sont corrigées par les enseignants sous la supervision d'un inspecteur qui doit tout mettre en œuvre pour qu'un enseignant ne soit pas amené à corriger les copies de ses élèves. Déontologiquement, les résultats obtenus par les élèves ne doivent pas permettre de faire des classements entre les écoles. La volonté des responsables éducatifs est de poursuivre dans ce sens et des projets d'épreuves d'évaluation certificative à la fin de la 2^e secondaire (14 ans) et à la fin du secondaire (18 ans) sont actuellement envisagés.

Ces différentes données relatives aux quatre dispositifs d'évaluation présentés sont synthétisées au tableau 1.

Tableau 1
**Tableau comparatif des évaluations proposées
 en Communauté française de Belgique**

	<i>Épreuves externes non certificatives</i>	<i>Épreuves « Commissions des outils d'évaluation »</i>	<i>Épreuves internationales : PISA</i>	<i>Épreuve externe certificative de fin de primaire</i>
Année de première diffusion	À partir de 1994	À partir de 2004, diffusion progressive	2000, 2003, 2006	2007 – facultatif 2009 – obligatoire
Buts	Régulation du système avec analyse des acquis des élèves Aide aux enseignants dans leur pratique de classe	Aide aux enseignants dans la conception d'épreuves d'évaluation de compétences Épreuves à titre informatif	Régulation du système éducatif Études comparatives internationales	Régulation du système éducatif en imposant les mêmes conditions de certification à tous les établissements
Conception	Groupe de travail sous la supervision d'experts universitaires	Groupe de travail sous la supervision de commissions des outils d'évaluation, conseillées par des experts universitaires	Experts internationaux et nationaux	Groupe de travail composé d'inspecteurs et d'enseignants
Types d'épreuves	Épreuves étalonnées suivant les principes des standards internationaux	Épreuves non étalonnées et basées sur la construction de tâches complexes et inédites	Épreuves étalonnées suivant les principes des standards internationaux	Épreuves ne respectant pas les standards internationaux
Types d'items	Nombre d'items importants : QCM, questions ouvertes à réponse courte	Une ou plusieurs tâches complexes	Nombre d'items importants : QCM, questions ouvertes à réponse courte	Nombre d'items importants : QCM, questions ouvertes à réponse courte
Passation	Les enseignants sous la supervision des inspecteurs et chefs d'établissement	Épreuve à titre indicatif	Administration par des personnes extérieures aux établissements	Les enseignants sous la supervision des inspecteurs et chefs d'établissement
Correction	Chaque enseignant	Chaque enseignant	Des correcteurs extérieurs formés à ce type de correction	Des enseignants regroupés sous la responsabilité d'un inspecteur
Traitement	Statistique		Statistique	Statistique
Diffusion	Envoyée dans toutes les écoles et diffusée sur le site du ministère de l'Enseignement de la Communauté française de Belgique ³	Diffusée essentiellement sur le site du ministère de l'Enseignement de la Communauté française de Belgique	Diffusée essentiellement sur le site du ministère de l'Enseignement de la Communauté française de Belgique	Envoyée dans toutes les écoles et diffusée sur le site du ministère de l'Enseignement de la Communauté française de Belgique
Prolongements pour les enseignants	Pistes didactiques Conférences pédagogiques Formations continues	Formations continues		

En somme, ces diverses évaluations (*cf.* synthèse proposée dans le tableau 1) semblent correspondre en priorité à deux objectifs différents.

Le premier objectif est la volonté de mettre en place une gestion plus centralisée et plus rigoureuse du système éducatif en le pilotant à partir de données fiables sur les réelles acquisitions des élèves et en imposant des épreuves certificatives communes. Le second objectif repose sur l'hypothèse que la diffusion de ces différentes épreuves d'évaluation peut avoir une influence sur les pratiques didactiques et évaluatives des enseignants. Si on peut estimer que le premier objectif semble progressivement atteint avec des décisions prises à partir, notamment, des résultats obtenus aux épreuves externes ou aux épreuves internationales (le *Contrat pour l'école*), on ne peut pas en dire autant pour le second. Le taux d'échecs des élèves reste, plus de dix années après la promulgation de ces réformes, toujours aussi préoccupant⁴ et rien ne nous indique clairement que la diffusion des différentes épreuves d'évaluation a modifié les pratiques évaluatives et pédagogiques des enseignants.

Une politique d'évaluation quelque peu ambiguë

Avant de rendre compte, dans la dernière section de cet article, des données dont nous disposons sur la réception de ces réformes et outils par les enseignants, il nous semble important de souligner, dès à présent, que les diverses épreuves présentées ci-dessus, dont nous avons montré qu'elles sont produites par des acteurs différents avec des objectifs différents, s'inscrivent *de facto* dans des conceptions contrastées de l'évaluation des compétences.

Le point commun de ces épreuves est qu'elles prétendent toutes évaluer des compétences. Ce constat est somme toute normal vu que, depuis 1999, les référentiels de formation des élèves sont rédigés en ces termes et que chaque enseignant, dans son établissement, a le devoir de former ses élèves à leur maîtrise. Toutefois, lorsque l'on compare les épreuves, on se retrouve, schématiquement, confronté à deux types d'interprétation de l'évaluation des compétences. Pour les épreuves produites par les commissions des outils d'évaluation, évaluer des compétences consiste à proposer une ou plusieurs tâches complexes et inédites qui demandent aux élèves de mobiliser leurs ressources. Pour les épreuves externes non certificatives et l'épreuve certificative de fin de primaire (CEB), l'évaluation des compétences ne semble pas se démarquer fondamentalement des épreuves inspirées de la pédagogie par objectifs. En d'autres termes, deux tendances semblent bien présentes.

- **Première tendance**

Que le contexte soit disciplinaire ou inscrit dans la vie de tous les jours, l'important est de présenter une activité inscrite dans un contexte qui ne soit pas un prétexte à la vérification de procédures, mais fasse partie intégrante de la résolution de la tâche proposée aux élèves. En d'autres termes, une tâche inédite portera réellement ce nom si elle sollicite les élèves par rapport au

« cadrage » de la situation, c'est-à-dire si elle conduit les élèves à devoir, face à une situation, déterminer les traits pertinents qui les conduiront à choisir et à combiner un ensemble de procédures.

Dès lors, ce qui est évalué, c'est la capacité qu'a un élève, dans une situation donnée, à choisir et à combiner des procédures normalement apprises. Pour ce faire, la déclinaison d'une épreuve en items mesurant la maîtrise d'objectifs isolés n'a pas de sens. De fait, une caractéristique essentielle d'une épreuve d'évaluation de compétence, pour les défenseurs de cette approche, est de « mettre l'élève devant une feuille blanche ». Des questions fermées ou ouvertes à réponses courtes ne permettent aucunement de respecter ce principe.

Les techniques statistiques de validité et de fiabilité habituellement utilisées dans les épreuves d'évaluation plus classiques ne sont pas utilisables dans une approche par compétences telle que celle-ci. Ceci est essentiellement dû à ce que ces techniques statistiques demandent des épreuves constituées d'un nombre d'items suffisamment importants, et dont les réponses sont indépendantes les unes des autres (De Ketele & Gérard, 2005).

- **Seconde tendance**

De nombreuses épreuves⁵ de compétences sont, par contre, très proches des principes de construction d'épreuves développées en référence à la pédagogie par objectifs. De telles épreuves sont composées d'items ciblant les compétences énoncées dans les référentiels. Ces épreuves présentent de nombreuses questions ouvertes à réponses courtes ou des questions fermées qui présentent l'avantage de pouvoir être codées de manière binaire : correct ou erroné.

Si un des objectifs des responsables de l'enseignement en Communauté française est d'influencer les pratiques didactiques et évaluatives des enseignants, en mettant à leur disposition des épreuves traduisant en quelque sorte ce que l'on attend des élèves, on peut s'interroger sur les messages quelque peu contradictoires transmis par ces différentes épreuves. Sachant que ce sont les épreuves d'évaluation, construites par la Commission des outils d'évaluation,

qui sont la référence pour les inspecteurs responsables du contrôle des écoles, mais que par ailleurs, comme le révèle une enquête sur laquelle nous reviendrons ci-dessous (Ouzzine, 2009), ce sont les épreuves externes certificatives qui semblent avoir une influence sur les pratiques des classes, et sachant qu'elles sont construites suivant des principes différents de ceux utilisés dans la construction des épreuves de la commission, on est en droit de s'interroger sur l'impact d'un tel message, quelque peu brouillé.

Cette politique ambiguë peut sans doute s'expliquer par des tensions entre l'objectif de régulation et la volonté d'influencer les pratiques des enseignants. La régulation du système et l'évaluation certificative des élèves en fin de primaire requièrent des outils d'évaluation permettant des comparaisons fiables entre les élèves, les classes et les écoles. Soutenir les pratiques didactiques et évaluatives des enseignants dans une approche par compétences requiert par contre des outils d'évaluation difficilement compatibles avec les principes de construction d'épreuves plus classiques. Dans ce contexte, l'enseignant se retrouve devant des messages partiellement contradictoires qui peuvent le conduire à un rejet de la réforme ou à l'adoption des outils qui remettent le moins en question ses pratiques traditionnelles.

L'enseignant dans sa classe

Plus de dix ans après la promulgation de ces réformes et de la mise en place des cycles d'apprentissage et d'une approche par compétences, quelles sont les pratiques d'évaluation dans les écoles et les classes? Si on se réfère au taux actuel de redoublement, on peut émettre l'hypothèse que, globalement, peu de choses ont changé. Néanmoins, ce taux global ne permet pas de relever réellement les pratiques des enseignants mais de supputer que le système basé sur la sélection n'a guère été ébranlé par les réformes. Ainsi, malgré une volonté de modification des structures impliquant de nouvelles formes du travail enseignant, malgré l'introduction d'une approche par compétences qui modifie ce que l'on attend des élèves, malgré une réforme soutenue par des outils pédagogiques tels que des épreuves d'évaluation, il est difficile de se prononcer avec précision sur les impacts de ces initiatives, faute notamment d'un volume suffisant de recherches relatives aux pratiques d'évaluation dans les classes.

Toutefois, nous ne sommes pas non plus dans l'ignorance complète.

Lafontaine et al. (2009), dans une recherche sur l'impact des épreuves externes menée par le Service de pilotage (les épreuves externes non certificatives), auprès d'enseignants de 2^e et 5^e primaires et 2^e secondaire montrent que «les enseignants perçoivent correctement la finalité assignée aux évaluations externes: l'amélioration de la qualité de l'enseignement» (p. 68). Selon cette enquête par questionnaire, les enseignants se montrent très intéressés par l'information qu'ils reçoivent à l'occasion des évaluations externes. Les «pistes didactiques» construites sur la base de l'analyse des épreuves seraient fort appréciées et surtout 55% des enseignants du primaire (seulement 25% des enseignants du secondaire) estiment que l'évaluation externe a de réelles retombées positives sur le travail quotidien en classe.

Toutefois, si les évaluations externes semblent influencer les pratiques de classe, il est difficile de déterminer la nature de cette influence et encore moins l'influence de ces évaluations sur les pratiques évaluatives des enseignants.

Une recherche récente, menée par Ouzzine (2009) auprès de 36 enseignants d'une commune de la région bruxelloise, semble indiquer que certaines épreuves d'évaluation conduiraient certains d'entre eux à adapter leur enseignement aux exigences d'épreuves externes. À partir d'entretiens, ce chercheur a montré que les épreuves auxquelles les enseignants se référaient le plus étaient, pour les instituteurs, les épreuves certificatives de fin de l'école primaire et, dans une moindre mesure pour les enseignants du secondaire, les épreuves internationales PISA. Cette étude, même si elle ne repose que sur des pratiques déclarées, permet de penser que les épreuves d'évaluation externe pourraient exercer le rôle de «traduction» des attendus du système qui conduiraient des enseignants à adapter leurs pratiques pour répondre à ces exigences.

Une autre voie de recherche (Carette, 2006, 2007 et 2008; Rey et al., 2003) a porté de manière conjointe sur l'évaluation des acquis des élèves et les pratiques évaluatives de leur enseignant. Ainsi, plus de 3 000 élèves ont été évalués sur la base d'évaluation d'épreuves d'évaluation de compétences composées de trois phases distinctes (*cf.* modèle exposé ci-dessus). Une première phase confrontait les élèves à des tâches complexes et inédites, tâches qui leur demandaient de choisir et de combiner plusieurs procédures. Une seconde phase confrontait les élèves à la même tâche que lors de la première phase, mais cette fois-ci, la tâche était décomposée en items devant conduire les élèves à sa résolution. Enfin, une troisième phase mesurait la maîtrise des procédures (isolées) nécessaires à la résolution de la tâche. Les résultats

montrent clairement que ce sont les phases qui mesurent la maîtrise des procédures qui sont les mieux réussies et que les tâches complexes et inédites de la phase 1 posent le plus de problèmes.

Des entretiens complémentaires réalisés auprès de plus de 80 enseignants de 16 établissements ont mis en évidence que pour la plupart d'entre eux, leurs évaluations correspondaient à la phase 3 (maîtrise des procédures) et, dans une moindre mesure, à la phase 2. Ces recherches ont montré que si la résolution de tâches complexes nécessite une bonne maîtrise des procédures, de nombreux élèves maîtrisant effectivement les procédures sont incapables de les utiliser lors d'une confrontation avec des tâches complexes. Ces recherches ont également pu montrer que les enseignants des classes les plus performantes dans la résolution des tâches complexes présentaient plusieurs caractéristiques communes : ils favorisent les situations de confrontation de leurs élèves avec des problèmes, sans négliger pour autant l'apprentissage des procédures, ils accordent une place importante à l'erreur en privilégiant l'évaluation formative, et ils ont clairement des intentions de « mobilisation », c'est-à-dire que leur enseignement est construit autour de l'objectif de former leurs élèves à utiliser leurs acquis.

Toutefois, ces enseignants sont peu nombreux, ce qui laisse penser que l'évaluation des compétences, telle qu'elle est suggérée à travers les outils produits par les commissions des outils d'évaluation, reste fort éloignée des pratiques effectives de la majorité des enseignants.

Conclusion

L'analyse proposée dans ce texte permet *in fine* d'illustrer, une fois encore, la redoutable complexité du changement pédagogique planifié. Dans un système scolaire historiquement décentralisé, un projet pédagogique relativement cohérent est proposé aux enseignants dès la moitié des années 1990. Il repose sur une diversité de changements, dans la structure de l'école (les cycles), dans les pratiques pédagogiques en classe (une approche par compétences et le recours à la pédagogie différenciée) et dans les pratiques évaluatives (restrictions au recours au redoublement et invitation à davantage d'évaluation formative).

Quinze ans plus tard, même si les chercheurs ne disposent que de données partielles relatives à l'accueil de cette réforme, il convient d'acter :

- que le taux de redoublement dans l'enseignement primaire n'a que très peu diminué ;
- que les outils d'évaluation mobilisés par les enseignants dans leurs classes demeurent assez éloignés de la pédagogie par compétences, telle qu'elle a été prônée par les autorités éducatives et qu'elle apparaît dans certaines des épreuves d'évaluation mises à la disposition des enseignants.

Il ne faudrait pas croire pour autant que les enseignants sont hostiles à une telle réforme. Dupriez et Dumay (2008) ont par exemple montré, à partir d'une enquête par questionnaire, que les enseignants du primaire sont largement acquis à un des objectifs majeurs de la réforme: élever le niveau des acquis de base des élèves et se donner pour objectif que tous les élèves atteignent un socle de base à l'issue de l'école primaire. Mais, *de facto*, pour des raisons que nous ne pouvons pas suffisamment cerner, l'adhésion à un des objectifs majeurs de la réforme ne s'accompagne ni d'une diminution nette du redoublement ni d'une incorporation massive de l'approche par compétences.

Par rapport aux épreuves d'évaluation, dont nous avons montré qu'elles ont été une pierre angulaire de la politique pédagogique des dix dernières années, il est certain qu'elles ont contribué à une harmonisation du système éducatif et au déploiement de référents communs dans un système éducatif historiquement très décentralisé. Toutefois, la diversité des modèles pédagogiques sous-jacents à ces épreuves a probablement contribué à créer, pour les enseignants, un message brouillé. Cette diversité de modèles pédagogiques renvoie probablement, d'une part, aux référents pédagogiques des concepteurs de ces épreuves, mais elle doit aussi être comprise au regard des objectifs différents de ces diverses épreuves, et de l'usage contrasté qui en est fait, tantôt à des fins d'illustration et d'impulsion, tantôt à des fins de pilotage du système, tantôt avec un objectif de certification individuelle des élèves.

Face à la diversité des outils proposés, mais aussi en fonction des expériences et des croyances pédagogiques personnelles des enseignants, il semble que ces derniers aient privilégié les outils les plus classiques, qui appréhendent l'évaluation des compétences essentiellement à travers l'évaluation de procédures. Un tel comportement n'est finalement pas tellement étonnant, les enseignants donnant, en quelque sorte, la priorité à des outils qui ne remettent pas trop en question leurs pratiques habituelles et qui, par ailleurs, correspondent globalement aux épreuves mobilisées dans une situation avec un enjeu lourd, l'évaluation certificative externe des élèves de fin de primaire.

RÉFÉRENCES

- Beckers, J. (2002). *Développer et évaluer des compétences à l'école : vers plus d'efficacité et d'équité*. Bruxelles : Labor.
- Carette, V. (2006). *Recherche des caractéristiques de la pratique de l'enseignant pouvant favoriser la construction des compétences des élèves à l'école primaire*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université libre de Bruxelles.
- Carette, V. (2007). L'évaluation au service de la gestion des paradoxes liés à la notion de compétence. *Mesure et évaluation en éducation*, 30(2), 49-72.
- Carette, V. (2008). Les caractéristiques des enseignants efficaces en question. *Revue française de pédagogie*, 162, 81-94.
- Communauté française de Belgique (1997). *Décret définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre*. Bruxelles : Moniteur belge.
- Crahay, M. (1992). *Échec des élèves, échec de l'école? La Communauté française de Belgique en échec scolaire*. Rapport au Conseil de l'éducation et de la formation. Bruxelles.
- Crahay, M. (1996). *Peut-on lutter contre l'échec scolaire?* Bruxelles : De Boeck Université.
- De Ketele, J.M., & Gérard, F.M. (2005). La validation des épreuves d'évaluation selon l'approche par compétences. *Mesure et évaluation en éducation*, 28(3), 1-26.
- Demonty, I., & Fagnant A. (2004). *Évaluation de la culture mathématique des jeunes de 15 ans. Document à l'attention des professeurs de mathématiques des 1^{er} et 2^e degrés de l'enseignement secondaire*. Ministère de la Communauté française, Service général du pilotage du système éducatif.
- Draelants, H., Dupriez, V., & Maroy, C. (2003). Le système scolaire en Communauté française. *Dossiers du Crisp*, 59, 3-116.
- Dupriez, V., & Cornet, J. (2005). *La rénovation de l'école primaire. Comprendre les enjeux du changement pédagogique*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Dupriez, V., & Dumay, X. (2008). L'égalité à l'école : qu'en pensent les enseignants du primaire en Belgique francophone? *Revue française de pédagogie*, 163, 77-89.
- Grootaers, D. (éd.) (1998). *Histoire de l'enseignement en Belgique*. Bruxelles : Éditions du CRISP.
- Hutmacher, W. (1993). Quand la réalité résiste à la lutte contre l'échec scolaire. *Cahiers du service de la recherche sociologique*, 36, 5-165.
- Lafontaine, D., Baye, A., Demonty, I., Fagnant A., Matoul A., & Monseur, C. (2004). *Pisa 2003 : quels défis pour notre système éducatif?* Extrait le 2 décembre 2009 du suite [<http://www.enseignement.be>].
- Lafontaine, D., Soussi, A., & Nidegger, C. (2009). Évaluation internationales et/ou épreuves nationales : tensions et changement de pratiques. In L. Mottier Lopez & M. Crahay (éds). *Évaluations en tensions. Entre la régulation des apprentissages et le pilotage des systèmes* (pp. 61-80). Bruxelles : De Boeck.
- Maroy, C. (2006). *École, régulation et marché. Une comparaison de six espaces scolaires locaux en Europe*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Meyer, H.-D., & Rowan, B. (éds) (2006). *The new institutionalism in Education*. New York : SUNY Press.

- Ministère de l'Éducation, de la Recherche et de la Formation, Cellule de pilotage - Secrétariat général (1996). *De 2 ans et demi à 18 ans, réussir l'école...* Bruxelles: Communauté française de Belgique.
- Ministère de la Communauté française, Service général du pilotage du système éducatif (2004). *Évaluation de la culture mathématique des jeunes de 15 ans*. Bruxelles: Communauté française de Belgique.
- Ouzzine, A. (2009). *Analyse de l'influence des épreuves externes d'évaluation de compétences sur les pratiques d'évaluation*. Mémoire de maîtrise complémentaire en pédagogie universitaire et de l'enseignement supérieur, Université libre de Bruxelles.
- Rey, B., Carette, V., Defrance, A., & Kahn, S. (2003). *Les compétences à l'école. Apprentissage et évaluation*. Bruxelles: De Boeck.
- Roegiers, X. (2001). *Une pédagogie de l'intégration, Compétences et intégration des acquis dans l'enseignement*. Bruxelles: De Boeck Université.
- Scallon, G. (2004). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*. Bruxelles: De Boeck.
- Vergnaud, G. (1990). La théorie des champs conceptuels. *Recherche en didactique des mathématiques*, 10(2), 133-170.

NOTES

1. Ces épreuves sont également téléchargeables sur le site Internet de la Communauté française [www.enseignement.be].
2. [www.enseignement.be].
3. [www.enseignement.be].
4. Alors que l'ampleur du recours au redoublement a diminué dans les années qui ont directement suivi la réforme, depuis 2003-2004, c'est à nouveau un élève sur cinq qui termine son primaire en ayant doublé au moins une fois.
5. C'est le cas, selon nous, des épreuves externes non certificatives, des épreuves PISA et des épreuves externes certificatives du Certificat d'études de base.