

Les évaluations externes ont la cote, mais à quoi servent-elles ?

Michaël Lontie

Analyse UFAPEC Décembre 2015 N°33.15

Résumé:

Les évaluations externes sont à la mode. On les voit se multiplier et leur utilité n'est pas toujours questionnée. Elles nourrissent le gouvernement et les acteurs de l'enseignement à différents niveaux du système d'informations qui doivent permettre de mettre en place des ajustements ad hoc permettant de faire évoluer les résultats des élèves à ces évaluations externes. Mais ce qui échappe plus encore aux discussions sur ces évaluations externes, c'est l'effet qu'elles ont sur les apprentissages dans la réalité des classes. L'enjeu est de taille : il s'agit de ne pas perdre de vue les objectifs généraux de l'enseignement ! C'est aussi un choix de société ; dans le monde anglo-saxon, un poids tout particulier est accordé aux évaluations externes : est-ce un modèle que nous voudrions voir émerger chez nous ?

Mots-clés:

Evaluations externes, certification, pilotage, gouvernance, savoirs, compétences, tronc commun, évaluations sectorielles, enseignement qualifiant, CEB, CE1D, CE2D, CESS, PISA

UFAPEC:

Avenue des Combattants, 24 - 1340 Ottignies Tél.: 010/42.00.50 – Fax: 010/42.00.59 Siège social: rue Belliard, 23A - 1040 Bruxelles

info@ufapec.be www.ufapec.be

Avec le soutien du Ministère de la Fédération Wallonie – Bruxelles



Introduction

Les évaluations externes sont de deux types. Elles sont dites soit « certificatives » pour celles qui déterminent un seuil minimal en vue d'accéder au niveau supérieur, soit « non certificatives » pour celles qui ne comptent pas pour des notes et ne conditionnent ni diplôme, ni réussite d'un niveau ou d'une année. Leur point commun, c'est que ce sont des épreuves standardisées, c'est-à-dire identiques pour tous les élèves de la Fédération Wallonie Bruxelles (FWB) à un moment déterminé du cursus. Elles sont dites « externes » parce que rédigées par des groupes de travail composés de membres du Service général du Pilotage du système éducatif, de chercheurs universitaires, de l'inspection, de conseillers pédagogiques et d'enseignants¹. Donc pas directement par les enseignants qui ont les élèves en classe ni par l'équipe pédagogique de l'établissement. Ce sont également ces groupes de travail qui présentent les résultats de l'épreuve qu'ils ont élaboré et qui retournent vers les équipes éducatives pour émettre des suggestions et insuffler chez elles une mise en perspective des résultats obtenus par leurs élèves. Par exemple, le Certificat d'études de base (CEB) est une évaluation certificative externe qui a lieu en fin de 6^e primaire. Mis en œuvre en FWB depuis 2009, il détermine un seuil minimal à atteindre pour accéder à l'enseignement secondaire. Nous verrons que d'autres épreuves de ce type se sont déployées et se déploient encore, révélant un intérêt du politique en faveur de leur multiplication. Les épreuves externes non certificatives ont aussi, depuis les épreuves lancées en 1994 (5^e primaire), acquis leur petit succès en FWB. Il s'agit là notamment des épreuves organisées selon PISA (pour « Programme International pour le Suivi des Acquis des élèves »), mises en place par l'Organisation de Coopération et de Développement Economiques (OCDE) et obligatoires en FWB depuis 2006.

Ces épreuves n'évaluent jamais qu'une partie des attendus en termes de savoirs et de compétences. Les tests PISA de 2000 se penchaient sur les compétences en lecture, ceux de 2003 en mathématiques et ceux de 2006 en sciences. Le CEB teste chaque année le français, les mathématiques et l'éveil. Ne donneraient-elles donc qu'un aperçu global des connaissances et des compétences de l'enfant ? L'importance qu'on leur accorde pourraitelle dès lors produire des effets pervers? Provoqueraient-elles une pression morale en termes d'attendus au niveau de la société, des parents, des Pouvoirs Organisateurs (PO), des directions, pour reposer, en fin de course, sur les épaules des seuls enseignants et élèves ? Entraînant des conséquences réelles mais souvent impalpables sur l'estime de soi des enfants et des équipes pédagogiques ? Et dans ce contexte, quelle importance donne-t-on à ces épreuves externes? Nous émettrons ici des hypothèses sur le pourquoi de cet intérêt nouveau pour les épreuves externes, certificatives ou non, au niveau de la FWB. Cela nous amènera à nous questionner sur ce que ces épreuves examinent et sur les effets qu'elles provoquent (ou sont susceptibles de provoquer) sur le quotidien des classes et sur l'apprentissage des élèves en général. Nous observerons aussi comment le monde anglosaxon prend en compte les épreuves externes et questionnerons la pertinence de ce modèle. Et, si nous pressentons des risques liés à l'évaluation certificative externe, peut-être revêt-elle aussi certains avantages...

.

¹ http://www.enseignement.be/index.php?page=25162.

Pourquoi toujours plus d'évaluations externes ?

Depuis 2006, tous les établissements scolaires concernés par la tranche d'âge sont tenus de faire passer les tests PISA à l'ensemble de leurs élèves de 15 ans. Les tests du programme PISA ne sont pas certificatifs, on l'a vu. Les copies des élèves sont anonymisées (via un numéro PISA) et les rapports envoyés aux établissements ne contiennent que des statistiques générales, aucune statistique individuelle. Mais alors, à quoi servent-ils? Ils visent en fait à mesurer les performances des systèmes éducatifs des pays membres de l'OCDE (dont la Belgique) et d'autres pays. Cela permet aussi, au sein d'un même système, de comparer les résultats des établissements scolaires. Des classements sont réalisés, des comparaisons sont rendues possibles. Les scores enregistrés en FWB en 2000 ont fait l'effet d'une douche froide et ont permis à l'opinion publique comme au politique de guestionner le système scolaire en place. Ils ont déjà conduit, à différents niveaux du système, à des ajustements... L'un des éléments les plus importants était la mise en évidence de grands écarts de résultats entre les élèves ayant obtenu les moins bons résultats et les élèves ayant obtenu les meilleurs résultats en FWB, ceci en fonction du niveau socio-économique moyen de l'établissement dont ils étaient issus. Ces écarts sont parmi les plus importants de l'OCDE, avec une différence de plus de trois ans entre les 25% d'élèves les plus favorisés sur le plan socioéconomique et les 25% d'élèves les moins favorisés². D'autres pays obtenaient en même temps des écarts maximum d'un an et demi à deux ans.

Le premier objectif des évaluations externes non certificatives PISA est donc de donner une information aux gouvernements sur la situation des élèves à un âge déterminé. Dans le but d'organiser un pilotage plus performant du système et des établissements. Par rapport à la globalité du système, les comparaisons peuvent se faire en fonction des moyennes OCDE, avec des pays voisin et plus éloignés, ayant des systèmes scolaires proches ou non, des populations homogènes ou non... Il est aussi possible, à l'intérieur du système, de mettre en évidence les différences entre établissements d'une même zone ou entre élèves d'un même établissement. Le rapport envoyé aux établissements doit permettre une remise en question des équipes pédagogiques.

Chaque gouvernement réagit librement aux rapports PISA. Ils peuvent décider d'aider davantage les établissements en difficultés en apportant différentes formes de soutien, inventer des systèmes de solidarité entre établissements ou encore pénaliser les enseignants ou les établissements qui obtiennent de mauvais résultats... En Europe, nous le verrons plus loin, les enjeux des évaluations externes sont généralement faibles pour les équipes et les établissements (*low-stakes*³). A contrario, dans le monde anglo-saxon, les salaires des enseignants et le maintien des établissements dépendent davantage des scores obtenus par les élèves aux évaluations externes (*high-stakes*⁴).

² Par exemple, lors de l'épreuve PISA de culture mathématique en 2012, l'écart était de 112 points entre ces deux groupes plaçant la FWB en 30^{ème} position sur 36 (avec une moyenne OCDE à 90 points d'écart). En 2003, à cette même épreuve, la FWB se situait en dernière position avec un écart de 110 points. Selon les estimations PISA, cet écart, pour cette épreuve, correspond à environ 3 ans de scolarité.

Cf. http://www.aspe.ulg.ac.be/Files/premiers resultats pisa 2012 cahiers 34 .pdf.

³ Terme anglais: « faibles enjeux ».

⁴ Terme anglais: « enjeux importants ».

Les gouvernements peuvent aussi décider de multiplier les épreuves externes afin d'affiner leurs résultats, d'étudier le système à d'autres moments de la scolarité ou d'utiliser l'épreuve elle-même comme levier de réajustement. Il est clair que le gouvernement de la FWB a décidé d'emprunter cette voie. Indépendamment des tests PISA, des épreuves externes non certificatives ont ainsi lieu en 5^e primaire depuis 1994, en 3^e primaire et en 1^e secondaire depuis 1996, en 3^e secondaire depuis 1998, en 5^e secondaire depuis 2000, en 2^e primaire depuis 2008, en 6^e primaire (facultatif) et en 2^e secondaire depuis 2009 et en 4^e secondaire depuis 2011. Depuis peu ce sont les épreuves externes certificatives qui se multiplient, avec l'apparition du CEB en 2009, la généralisation du CE1D⁵ en 2013-2014, la probable généralisation du CE2D⁶ à l'horizon 2017⁷ et la généralisation du CESS⁸ en 2010-2011.

Mais, ceci étant, notre question est la suivante : les épreuves externes, et plus particulièrement lorsqu'elles sont certificatives, conditionnent-elles les apprentissages ? Ne risquent-elles pas de réduire le champ des apprentissages à leur seul objet ? Et si oui, au détriment de quoi ? Autrement dit, sont-elles une simple source d'information pour le pilotage ou sont-elles, en elles-mêmes, des moyens de pilotage ? Et, en fin de compte, ne donnent-t-elles pas que l'illusion d'une amélioration de la qualité de l'enseignement ?

L'enjeu de l'évaluation externe standardisée pour les apprentissages

Lors d'une conférence donnée par Samir Barbana et Esteban Rozenwajn à l'UCL le 19 mai 2015 dans le cadre des rencontres du Girsef⁹, les deux chercheurs ont exposé une série d'effets de l'évaluation standardisée. Il y a d'abord ce qui relève des **stratégies non-pédagogiques**:

Pratiques frauduleuses

Il s'agit de toutes les manières de modifier les résultats ou d'interpréter les réponses de manière à ce que ceux-ci correspondent aux intérêts ou attentes du correcteur.

Les évaluations externes ont la cote, mais à quoi servent-elles ? Analyse UFAPEC 2015 n°33.15

⁵ Le CE1D est une épreuve certificative externe commune à tous les élèves à l'issue du tronc commun, soit au terme de la troisième étape du continuum pédagogique. Elle porte désormais sur les mathématiques, le français, les langues modernes et les sciences (depuis cette année).

⁶ Le CE2D est une épreuve certificative externe actuellement facultative et qui vise à certifier les acquis du 2^{ème} degré de transition. Elle porte sur différentes matières en fonction du choix de certification : CE2D d'enseignement général ou CE2D de technique de transition.

⁷ Cf. http://www.lesoir.be/909747/article/actualite/enseignement/2015-06-16/nouvelles-fuites-pour-ce2d-joelle-milguet-prendra-des-mesures-ce-mercredi.

⁸ Le CESS est une épreuve certificative externe commune à tous les élèves au terme de l'enseignement secondaire supérieur. Elle porte sur l'histoire (pour les élèves de transition uniquement) et le français (pour tous, mais il s'agit d'épreuves distinctes pour les élèves de transition et de qualification).

⁹ Groupe interdisciplinaire de Recherche sur la Socialisation, l'Education et la Formation : http://www.uclouvain.be/girsef

Vices de procédure

Il s'agit de toutes les manières d'écarter a priori un élève de l'évaluation externe standardisée afin qu'il n'entre pas dans les statistiques. Par exemple par le redoublement, ou le déplacement de l'élève vers l'enseignement spécialisé (si celui-ci n'est pas concerné par l'évaluation en question).

Gestion stratégique de l'hétérogénéité de la classe

Il s'agit de l'investissement différencié des élèves en fonction de leur potentiel à s'améliorer en vue de l'épreuve externe. L'approche d'une telle épreuve peut amener les enseignants à davantage travailler pour les élèves qui ont un niveau intermédiaire : il n'est pas utile d'investir dans les meilleurs puisque ceux-ci devraient réussir sans difficulté et il est contre-productif d'investir dans les plus faibles puisque ceux-là vont demander beaucoup d'énergie sans certitude de résultats...

Il y a ensuite tout ce qui relève des influences sur les contenus :

Alignement de l'enseignement sur l'épreuve

L'enseignant travaille en priorité les savoirs et compétences mobilisés par l'épreuve en vue.

Réduction du temps accordé aux matières non-testées

L'enseignant évacue les savoirs et compétences qui n'entrent pas dans le champ de l'épreuve. Si l'épreuve se focalise sur les mathématiques, la lecture et les sciences, on accorde moins de temps et d'énergie pour des savoirs et compétences artistiques, sportives, citoyennes, historiques...

Utilisation du matériel similaire à l'épreuve

Si l'épreuve consiste à faire un dessin au fusain, uniquement au fusain et que cela est connu à l'avance, l'enseignant travaille en priorité cette technique artistique au détriment d'autres techniques. De la même manière, s'il s'agit de réaliser une réparation sur un moteur de marque Untel, on entraînera les élèves sur les moteurs de la marque Untel plutôt que sur une autre.

Préparation aux épreuves

L'enseignant veille à préparer l'épreuve en mettant les élèves dans les conditions exactes du passage de l'épreuve. Autant cela permettra d'améliorer les résultats à ladite épreuve, autant cela ne garantira pas l'activation des savoirs et compétences visés dans une grande diversité de situations, voire dans la vie réelle.

Enfin, les chercheurs mettent en évidence ce qui relève des **influences sur les méthodes pédagogiques**, où les méthodes privilégiées permettent une meilleure adéquation des apprentissages à ce qui est évalué par l'épreuve externe.

Que nous enseigne cette réflexion sur les effets d'une épreuve externe sur les apprentissages ? Que le simple fait que cette épreuve existe modifie potentiellement l'approche qui va être privilégiée par les enseignants. Cela nous dit aussi que la multiplication de telles épreuves vise l'harmonisation des apprentissages et des méthodes

d'apprentissage. Dans ce contexte, nous ne sommes donc pas étonnés d'apprendre que les résultats des jeunes en FWB s'améliorent légèrement aux tests PISA¹⁰. Mais cela ne démontre pas nécessairement qu'ils sont plus performants qu'en 2000, 2003 ou 2006 ; ils sont peut-être simplement mieux préparés à l'épreuve qu'avant grâce à l'action des enseignants et des établissements vers une meilleure adéquation des apprentissages (et des méthodes et matériels utilisés) aux épreuves externes visées.

Les épreuves sectorielles dans l'enseignement qualifiant : un pilotage qui s'impose par voie détournée ?

Si cela est loin de concerner l'ensemble des métiers du qualifiant, de plus en plus d'épreuves élaborées par des organes de formation liés à des fédérations de secteurs professionnels¹¹ se développent en parallèle des épreuves certificatives prévues par les établissements scolaires. Il s'agit des épreuves sectorielles, toutes différentes les unes des autres dans leurs structures et modalités d'accès. A l'heure actuelle, les écoles et les enseignants sont libres d'y envoyer leurs élèves. A priori, l'initiative portée par les différents secteurs est positive et permet aux élèves de tester leurs acquis hors de l'école, dans des épreuves pensées directement par le secteur et donc a priori en adéquation avec les attentes des entreprises. Mais le risque n'est-il pas que la certification obtenue par les élèves lors de ces épreuves, qui pourraient éventuellement être mieux perçues que les certifications délivrées par les établissements de l'enseignement qualifiant par un certain nombre d'entreprises, créent une forme de pilotage par voie détournée ? Tant que ces épreuves ne sont pas généralisées et qu'elles restent des exercices en conditions réelles (ou proches de la réalité), ces tests sont pertinents et souhaitables. A partir du moment où elles deviennent des sésames pour accéder à l'emploi, elles risquent de devenir des passages indispensables pour les élèves qui se forment aux métiers du secteur. Et nous aurions là un risque réel d'adéquationnisme des options qualifiantes aux épreuves sectorielles. Sachant que le but des uns et des autres ne sont pas les mêmes : les secteurs veulent des profils d'élèves pouvant être rentables au plus vite au sein des entreprises qu'ils représentent (et ils représentent en général les plus grosses enseignes – pas l'ensemble des entreprises évoluant autour du secteur) ; les écoles ont, elles, pour mission de former des personnes qui pourront évoluer dans leur carrière et qui auront donc acquis des compétences mobilisables en dehors du strict métier qu'ils auront choisi ou dans lequel ils auront été engagés à la sortie.

¹⁰ Cf. http://www.dri.cfwb.be/index.php?id=11283.

¹¹ La fédération AGORIA et le fonds sectoriel de formation IFPM pour l'industrie technologique, la FEBIAC et EDUCAM pour l'industrie automobile, la FEVIA et l'IFP pour l'industrie alimentaire... Ces structures n'existent pas dans tous les secteurs et sont directement financées par des entreprises (pas toutes) dudit secteur.

Perspectives et conclusion

Sans être imposée de manière unilatérale et autoritaire, l'épreuve externe induit des comportements chez les enseignants. Ce qui, en soi n'est pas forcément négatif. Mais il faut pouvoir être conscient de ce que l'on abandonne au profit de l'harmonisation. En l'occurrence, les enseignants perdent en autonomie. Et l'on peut présumer que l'adéquationnisme sera d'autant plus fort lorsque les enjeux des résultats des élèves seront importants pour les enseignants et pour les établissements. Nous ne pouvons donc pas souhaiter que les épreuves externes s'accompagnent d'enjeux forts (ou high-stakes), à l'image de ce qui se fait aux Etats-Unis par exemple (comme des augmentations de salaires pour les enseignants dont les élèves obtiennent de meilleurs résultats et des diminutions de salaire pour les enseignants dont les élèves auraient été moins performants ou comme la fermeture d'écoles ayant obtenu de trop faibles moyennes). Une telle dynamique risquerait de faire entrer notre système d'enseignement dans un formatage contre-productif. En effet, à ce stade, les épreuves externes n'évaluent jamais qu'une partie des objectifs de l'enseignement fixés par un gouvernement. C'est en tout cas très clair en ce qui concerne les épreuves externes, y compris certificatives, que nous connaissons en FWB au regard des objectifs généraux décrits à l'Article 6 du décret Mission de 1997¹². Ce ne seraient donc plus d'abord les programmes qui détermineraient les savoirs et compétences à enseigner, mais les épreuves externes... Cela, aux yeux de l'UFAPEC, il faut à tout prix l'éviter! Au contraire, il faut faire en sorte que les épreuves externes ouvrent davantage qu'aujourd'hui le faisceau de ce qu'elles évaluent. Par exemple, si nous visons en FWB un tronc commun polytechnique, il faut que les évaluations certificatives externes qui valideront ce tronc commun prennent en compte l'aspect polytechnique de ce tronc commun de manière équilibrée afin d'éviter le biais « réduction du temps accordé aux matières non testées » pointé par Samir Barbana et Esteban Rozenwajn. Nous pouvons présumer que le tronc commun ne sera vraiment polytechnique que lorsque tous les domaines de savoirs et de compétences seront pris en considération de manière pondérée (en regard des savoirs et compétences de base) dans la certification finale.

Les épreuves externes ne sont pas pour autant à bannir. Il faut simplement être conscient de ce qu'elles évaluent et ce qu'elles n'évaluent pas, ce qu'elles disent et ce qu'elles ne disent pas. Il est pertinent de savoir qu'au même âge un écart de résultats de plus de trois ans se marque entre des élèves pour telle ou telle épreuve. Cela dit quelque chose et nécessite des réponses pour travailler à résorber ces écarts. Il faut aussi pouvoir entendre que les résultats des épreuves externes ne font la lumière que sur une partie des compétences de l'enfant. Il est donc important, pour l'UFAPEC, que le conseil de classe garde la main sur la certification finale.

-

La Communauté française, pour l'enseignement qu'elle organise, et tout pouvoir organisateur, pour l'enseignement subventionné, poursuivent simultanément et sans hiérarchie les objectifs suivants : 1° promouvoir la confiance en soi et le développement de la personne de chacun des élèves; 2° amener tous les élèves à s'approprier des savoirs et à acquérir des compétences qui les rendent aptes à apprendre toute leur vie et à prendre une place active dans la vie économique, sociale et culturelle; 3° préparer tous les élèves à être des citoyens responsables, capables de contribuer au développement d'une société démocratique, solidaire, pluraliste et ouverte aux autres cultures; 4° assurer à tous les élèves des chances égales d'émancipation sociale. Cf. http://www.gallilex.cfwb.be/document/pdf/21557 019.pdf, p. 4.

Bibliographie

Liens hypertextes:

- http://www.aspe.ulg.ac.be/Files/premiers resultats pisa 2012 cahiers 34 .pdf
- http://www.dri.cfwb.be/index.php?id=11283
- http://www.enseignement.be/index.php?page=25162
- http://www.enseignement.be/index.php?page=24755&navi=335
- http://www.gallilex.cfwb.be/document/pdf/21557 019.pdf
- http://www.lesoir.be/909747/article/actualite/enseignement/2015-06-16/nouvelles-fuites-pour-ce2d-joelle-milguet-prendra-des-mesures-ce-mercredi

Tous les liens ont été vérifiés le 07/12/2015