

**Cadres d'évaluation en vue d'améliorer les résultats
scolaires
Etude thématique de l'OCDE**

**Rapport de base pour la
Communauté française de Belgique**

Avril 2011

Ce rapport a été élaboré à l'intention du Ministère de la Fédération Wallonie-Bruxelles, afin d'apporter une contribution à l'examen de l'OCDE intitulé : *Cadres d'évaluation en vue d'améliorer les résultats scolaires*. Il a été rédigé conformément aux lignes directrices que l'OCDE a communiquées à tous les pays participants. Les opinions exprimées ne sont pas nécessairement celles du Ministère de la Fédération Wallonie-Bruxelles, de l'OCDE ou de ses pays Membres. Pour plus d'informations sur l'examen de l'OCDE, veuillez consulter www.oecd.org/edu/evaluationpolicy.

**Cadres d'évaluation en vue d'améliorer les résultats
scolaires
Etude thématique de l'OCDE**

**Rapport de base pour la
Communauté française de Belgique**

Avril 2011

**Christiane BLONDIN
Bernadette GIOT**

**Unité d'analyse des systèmes et des pratiques d'enseignement
Département Education et formation
Université de Liège**

La préparation du rapport a bénéficié du support d'un Comité d'accompagnement mis sur pied par le Secrétariat du Ministère de la Fédération Wallonie-Bruxelles, Direction des Relations internationales, et composé des représentants des Ministres concernés, des administrations sectoriellement compétentes et du Secrétariat général.

Table des matières

GLOSSAIRE	7
SYNTHÈSE	9
CHAPITRE 1 : LE SYSTÈME SCOLAIRE	13
1.1 LES AUTORITÉS COMPÉTENTES EN MATIÈRE D'ENSEIGNEMENT	13
1.2 L'ORGANISATION DE L'ENSEIGNEMENT	14
1.3 L'OBLIGATION SCOLAIRE	14
1.4 LES NIVEAUX D'ENSEIGNEMENT ET LES TYPES DE PROGRAMMES	15
1.5 LES CRITÈRES DE PERFORMANCE ET LES NORMES DE RÉFÉRENCE	16
1.6 LES ÉLÈVES ET LES ÉTABLISSEMENTS D'ENSEIGNEMENT	18
1.7 LA RÉPARTITION DES RESPONSABILITÉS AU SEIN DE LA COMMUNAUTÉ FRANÇAISE	19
1.8 LES TENDANCES À LA CENTRALISATION, À LA CONCENTRATION OU À LA RÉGLEMENTATION DU SYSTÈME D'ENSEIGNEMENT ET DE FORMATION	20
1.9 LES PRIORITÉS ACTUELLES	20
CHAPITRE 2 : LE CADRE D'ÉVALUATION	23
2.1 CONTEXTE	23
Des textes fondateurs essentiels	23
La modification de la législation	23
Une évolution récente	24
La culture de l'évaluation au sein du système scolaire	24
2.2 STRATÉGIE ACTUELLE	25
Le cadre de l'évaluation	25
Les composantes principales et la répartition des responsabilités	26
Les rapports entre l'évaluation et la politique	27
La cohérence du système	28
Le perfectionnement du système	29
La communication des résultats des évaluations	29
2.3 INITIATIVES ET MISE EN ŒUVRE	30
La formulation des politiques d'évaluation	30
Les difficultés	30
CHAPITRE 3 : L'ÉVALUATION SYSTÉMIQUE	31
3.1 PRATIQUES ACTUELLES	31
3.1.1 <i>Cadre global d'évaluation systémique</i>	31
Les acteurs principaux et leurs rôles	31
L'articulation de l'évaluation systémique et des autres types d'évaluation	34
3.1.2 <i>Procédures utilisées dans l'évaluation systémique</i>	35
Les instruments utilisés	35
3.1.3 <i>Compétences nécessaires à l'évaluation du système scolaire et à l'utilisation des résultats</i>	38
L'évaluation des performances du système	38
L'utilisation des résultats de l'évaluation systémique	39
3.1.4 <i>Utilisation des résultats de l'évaluation</i>	40
3.2 MISE EN ŒUVRE DE L'ÉVALUATION SYSTÉMIQUE	41
L'impact de l'évaluation systémique	41
Des limites	41
Des difficultés perçues concernant la mise en œuvre de l'évaluation systémique	41
Les opinions des délégués des différents acteurs	42
3.3 INITIATIVES	43
Des initiatives prises pour améliorer l'efficacité de l'évaluation systémique	43
Des moyens d'action actuellement envisagés	44
CHAPITRE 4 : L'ÉVALUATION DES ÉTABLISSEMENTS SCOLAIRES	45
4.1 PRATIQUES ACTUELLES	45
4.1.1 <i>Cadre global d'évaluation des établissements scolaires</i>	45
Les services de l'inspection	45

Les pouvoirs organisateurs, les chefs d'établissement et le conseil de participation.....	46
4.1.2. <i>Procédures d'évaluation des établissements scolaires</i>	48
Au niveau des services d'inspection	48
Au niveau des établissements	50
4.1.3. <i>Compétences nécessaires à l'évaluation des établissements scolaires et à l'utilisation des résultats</i> 51	
Les inspecteurs.....	51
Les chefs d'établissement	51
Le conseil de participation.....	52
Les conseillers pédagogiques.....	52
4.1.4 <i>Utilisation des résultats de l'évaluation</i>	52
4.2 MISE EN ŒUVRE DE L'ÉVALUATION DES ÉTABLISSEMENTS SCOLAIRES	53
Quelques données	53
Les préoccupations majeures	54
Les opinions des délégués des différents acteurs	55
4.3 INITIATIVES	56
CHAPITRE 5 : L'ÉVALUATION DES ENSEIGNANTS	59
5.1 PRATIQUES ACTUELLES	59
5.1.1 <i>Cadre global d'évaluation des enseignants</i>	59
5.1.2 <i>Procédures d'évaluation des enseignants</i>	61
Les services d'inspection	61
Les chefs d'établissement	62
5.1.3 <i>Compétences nécessaires à l'évaluation des enseignants et à l'utilisation des résultats</i>	62
Les services d'inspection	62
Les chefs d'établissement	62
Les enseignants.....	63
5.1.4 <i>Utilisation des résultats de l'évaluation des enseignants</i>	63
5.2 MISE EN ŒUVRE DE L'ÉVALUATION DES ENSEIGNANTS.....	63
Quelques données	63
Les opinions des délégués des différents acteurs	64
5.3 INITIATIVES	65
CHAPITRE 6 : L'ÉVALUATION DES ÉLÈVES	67
6.1 PRATIQUES ACTUELLES	67
6.1.1 <i>Cadre global d'évaluation des élèves</i>	67
Les évaluations externes	67
Les évaluations internes.....	68
6.1.2 <i>Procédures d'évaluation des élèves</i>	72
6.1.3. <i>Compétences pour l'évaluation des élèves et l'utilisation des résultats</i>	73
6.1.4 <i>Utilisation des résultats de l'évaluation des élèves</i>	74
6.2 MISE EN ŒUVRE DE L'ÉVALUATION DES ÉLÈVES.....	75
L'impact des évaluations externes	75
Les difficultés perçues	76
Les opinions des délégués des différents acteurs	77
6.3 INITIATIVES	78
CHAPITRE 7 : AUTRES TYPES D'ÉVALUATION	81
Des discriminations positives à l'encadrement différencié	81
L'aide aux élèves en difficulté	82
L'intégration des enfants à besoins spécifiques dans l'enseignement ordinaire.....	83
RÉFÉRENCES.....	85
ANNEXE 1 TABLE DE CORRESPONDANCE ENTRE INDICATEURS DES DIFFÉRENTES PUBLICATIONS (2006 À 2009).....	91
ANNEXE 2 LA CONSULTATION DES DÉLÉGUÉS DES ACTEURS DE TERRAIN	93

Glossaire

Compétence

Aptitude à mettre en œuvre un ensemble organisé de savoirs, de savoir-faire et d'attitudes permettant d'accomplir un certain nombre de tâches.

Compétences terminales

Référentiel présentant de manière structurée les compétences* dont la maîtrise à un niveau déterminé est attendue à la fin de l'enseignement secondaire.

Conseil de classe

Dans l'enseignement secondaire ordinaire, le conseil de classe est présidé par le chef d'établissement ; il comprend tous les membres du personnel enseignant chargés de former un groupe déterminé d'élèves ; il prend des décisions telles que le passage de classe, l'orientation scolaire et professionnelle et la certification. Dans l'enseignement spécialisé, le conseil de classe est l'ensemble des membres du personnel directeur et enseignant, du personnel paramédical, psychologique et social et du personnel auxiliaire d'éducation qui a la charge de l'instruction et de l'éducation des élèves d'une classe déterminée et qui en porte la responsabilité. Il se réunit au moins une fois par trimestre sous la présidence du chef d'établissement.

Conseil de participation

Organe essentiel de l'exercice de la démocratie à l'école, qui vise à permettre le dialogue et le débat entre les différentes composantes de la communauté éducative ainsi que l'ouverture de l'école à son environnement.

Enseignement libre subventionné

Enseignement organisé par des personnes privées, des associations, des communautés religieuses,...et subventionné par la Communauté française. L'enseignement libre subventionné comporte principalement des écoles où l'enseignement se fonde sur des conceptions religieuses (enseignement libre subventionné confessionnel), mais aussi des écoles où l'enseignement s'inspire des principes du libre examen ou de conceptions pédagogiques particulières (Freinet, Decroly,...) (enseignement libre subventionné non confessionnel).

Enseignement officiel

Enseignement organisé par les pouvoirs publics, c'est-à-dire soit organisé par la Communauté française (enseignement de la Communauté française), soit subventionné par elle et organisé par les provinces, les communes, les associations de communes ou par toute personne de droit public (enseignement officiel subventionné).

Pouvoir organisateur

Le pouvoir organisateur d'un établissement d'enseignement est l'autorité, la ou les personne(s) physique(s) ou morale(s) qui en assument la responsabilité.

Profil de formation

Référentiel présentant de manière structurée les compétences* à acquérir en vue de l'obtention d'un certificat de qualification.

Profil de qualification

Référentiel décrivant les activités et les compétences* exercées par les travailleurs accomplis tels qu'ils se trouvent dans les entreprises.

Référentiel de compétences

Présentation structurée des compétences* dont la maîtrise à un niveau déterminé est attendue au terme d'une étape de la scolarité : socles de compétences, compétences terminales et profils de formation et de qualification.

Réseau

Les établissements d'enseignement appartiennent à des réseaux différents selon le type de pouvoir organisateur dont ils relèvent. Bien que le terme « réseau » soit très souvent utilisé dans le milieu scolaire, il n'existe pas de définition juridique de ce terme et on peut distinguer deux réseaux (enseignement officiel et enseignement libre), trois réseaux (enseignement de la Communauté française, enseignement officiel subventionné, enseignement libre subventionné), ou même quatre (en distinguant en outre les enseignements libres subventionnés confessionnel et non confessionnel). Dans le cadre du présent document, c'est la subdivision en trois réseaux qui est prise en considération.

Section de qualification

Enseignement secondaire de forme technique, artistique ou professionnelle. Sa finalité principale est, par l'obtention d'un Certificat de qualification, l'entrée dans la vie active, tout en conservant la possibilité de poursuivre des études dans l'enseignement supérieur, moyennant certaines conditions.

Section de transition

Enseignement secondaire de forme générale, technique ou artistique. Sa finalité principale est la préparation à l'enseignement supérieur, tout en permettant l'entrée dans la vie active.

Socles de compétences

Référentiel présentant de manière structurée les compétences* de base à exercer jusqu'au terme des 8 premières années de l'enseignement obligatoire et celles qui sont à maîtriser à la fin de chacune des étapes : deuxième primaire, sixième primaire et deuxième secondaire. Ces compétences sont considérées comme nécessaires à l'insertion sociale et à la poursuite des études.

Synthèse

Le contexte

La Belgique est un état fédéral composé de trois régions et de trois communautés (Communauté flamande, Communauté française et Communauté germanophone). Ce sont les Communautés qui exercent l'essentiel des compétences en matière d'enseignement.

La liberté d'enseignement est inscrite dans la Constitution : l'organisation d'établissements d'enseignement ne peut être soumise à aucune mesure restrictive. Il est donc possible d'organiser des écoles qui n'ont aucun lien avec les pouvoirs publics. Toutefois, les écoles qui désirent délivrer des titres reconnus et bénéficier des subsides de la Communauté doivent se conformer à des dispositions légales, décrétales et réglementaires.

La très grande majorité des établissements scolaires est soit organisée, soit subventionnée par la Communauté française. L'organisation d'une école incombe à une personne physique ou morale appelée « pouvoir organisateur*¹ » : selon le type de pouvoir organisateur, on distingue un enseignement officiel* subventionné (autorités provinciales et communales) et un enseignement libre* subventionné (personnes physiques ou morales privées). La Communauté française est le pouvoir organisateur unique des établissements qu'elle organise. La majorité des pouvoirs organisateurs de l'enseignement subventionné adhère à une fédération de pouvoirs organisateurs (« organe de représentation et de coordination ») qui les représente auprès du gouvernement de la Communauté française. L'enseignement privé (non subventionné) n'existe quasiment pas en Communauté française.

La Communauté française supporte intégralement les frais inhérents au bon fonctionnement de ses établissements et elle subventionne les enseignements officiel et libre dans la limite des conditions fixées par les lois et décrets selon le niveau d'enseignement, le nombre d'élèves, etc.

Depuis que les principales compétences en matière d'enseignement ont été attribuées aux communautés, un double mouvement s'opère en Communauté française : d'une part, une autonomie de gestion croissante est accordée aux établissements et vient compléter le haut degré de liberté qui était déjà le leur au plan des méthodes pédagogiques ; d'autre part, cette autonomie croissante s'accompagne de la mise en place de nouveaux mécanismes de régulation dans la perspective du développement d'écoles équitables et performantes.

Les évaluations externes (nationales et internationales) mettent régulièrement en évidence les écarts entre les résultats des élèves et en particulier la faiblesse des résultats des moins performants ainsi que le caractère peu équitable du système. Ce constat est au cœur des préoccupations des principaux acteurs du système éducatif. Dans le domaine de l'évaluation proprement dite, le gouvernement vise principalement à réduire les différences actuellement importantes entre les critères mis en œuvre lors de la certification selon l'établissement, la filière ou l'enseignant. Parmi les priorités de la Déclaration de politique communautaire 2009-2014, on relève la volonté d'organiser un enseignement d'excellence pour tous, notamment au travers du pilotage global et rigoureux du système éducatif et d'une plus grande autonomie d'action des acteurs locaux.

Une évolution récente

Bien qu'existant auparavant, les dispositifs d'évaluation ont fait l'objet, ces dernières années, de mesures législatives qui ont renforcé leur rôle, en définissant leurs missions et en précisant certaines de leurs modalités.

Le point de départ de cette évolution est l'adoption, en 1997, du Décret-missions qui définit les objectifs de l'enseignement fondamental et secondaire, prévoit la préparation de référentiels de

¹ L'astérisque marque les mots décrits dans le glossaire lors de leur première apparition dans chaque chapitre.

compétences* à atteindre par les élèves et crée un dispositif de pilotage. Le cadre d'évaluation vise à assurer la qualité, y compris dans sa dimension d'équité, du système éducatif, en référence à ces objectifs.

Divers décrets ont ensuite concrétisé ce cadre.

A partir de 1999, les référentiels de compétences sont adoptés à travers plusieurs décrets. Le 27 mars 2002, deux décrets ont été adoptés. L'un a instauré un nouveau pilotage du système éducatif qui vise à renforcer la cohérence de l'enseignement en Communauté française et à améliorer la qualité du système éducatif, notamment au travers de la mise en place d'une Commission de pilotage composée de représentants des principaux acteurs du système éducatif. L'autre décret a créé un organisme d'intérêt public doté de la personnalité juridique, l'« Entreprise publique des Technologies Nouvelles de l'Information et de la Communication de la Communauté française (ETNIC) » et l'a notamment chargé de constituer et de mettre à jour un entrepôt de données et de mettre en place un service des études et de la statistique. Le 2 juin 2006, un autre décret a renforcé et organisé le dispositif d'évaluations externes non certificatives, règlementé l'octroi du certificat d'études de base (qui atteste de la maîtrise des compétences* à atteindre au terme de l'enseignement primaire) en précisant le rôle d'une épreuve d'évaluation externe dans cet octroi. En 2009, ce décret est complété par la création d'une épreuve externe commune au terme du premier degré de l'enseignement secondaire et d'un « test d'enseignement secondaire supérieur ». Enfin, en 2007, le dispositif d'inspection a été totalement réformé (Décret du 8 mars 2007) et la fonction de chef d'établissement a été aménagée (accès à la fonction, rôle, ... - Décret du 2 février 2007).

Les dispositifs et les processus

Le cadre d'évaluation comprend principalement trois dispositifs, chacun étant mis en œuvre à différents niveaux du système, du micro-systémique (les élèves) au macro-systémique (l'ensemble du système éducatif).

1. Le *travail des services d'inspection*, dont la fonction d'évaluation se développe tandis que la fonction de contrôle diminue, donne lieu à des rapports relatifs aux établissements et dans certains cas aux enseignants, et relatifs au système. Sauf mission spécifique, il s'agit principalement d'analyses qualitatives.
2. Les *évaluations externes*, certificatives et non certificatives, informent les enseignants sur les compétences* de chacun de leurs élèves, et chaque établissement sur le niveau atteint en moyenne par l'ensemble de ses élèves concernés. En outre, ces évaluations alimentent largement les réflexions à différents niveaux du système éducatif.
3. Les *indicateurs de l'enseignement*, publiés chaque année, portent sur l'ensemble du système ; un projet récent prévoit que certains indicateurs soient progressivement concrétisés au niveau de chaque établissement dans le dispositif TABOR.

Le cadre de l'évaluation diffère en fonction de l'objet de celle-ci.

L'évaluation des élèves au quotidien est principalement de la responsabilité des enseignants, en lien avec les directives générales et celles des pouvoirs organisateurs. Selon les années d'études et les disciplines, des évaluations externes non certificatives sont mises en place par le Service général du pilotage du système éducatif. L'enseignant peut aussi s'appuyer sur les outils d'évaluation mis au point par des commissions instituées à cet effet. Les textes officiels insistent sur la dimension formative de ces évaluations et sur l'importance d'une remédiation immédiate. Par contre, l'évaluation certificative externe est du ressort du Ministère de la Communauté française en ce qui concerne le certificat d'études de base. Pour les passages de classe ou de cycle et les autres certifications, l'évaluation est assurée en interne par l'équipe pédagogique (dans le primaire), le conseil de classe* et le jury de qualification (dans le secondaire). Des formules d'évaluation externe commune pour le secondaire sont en cours de développement.

L'évaluation des enseignants est règlementée dans des statuts spécifiques à chaque réseau* : ce sont les pouvoirs organisateurs ou leurs délégués (en particulier, les chefs d'établissement) qui sont

habilités à évaluer les enseignants des établissements dont ils sont responsables (en faisant dans certains cas appel aux services d'inspection). En cas d'évaluation négative, l'enseignant qui s'estime lésé peut mettre en œuvre une procédure de recours.

L'évaluation des établissements scolaires est, au niveau externe, du ressort des services d'inspection et, au niveau interne, du ressort du chef d'établissement ou des délégués des pouvoirs organisateurs. La législation relative à l'inspection prévoit que tout rapport d'évaluation portant sur un établissement soit communiqué au chef d'établissement dans l'enseignement organisé par la Communauté française ou au pouvoir organisateur dans l'enseignement subventionné. Il en va de même lorsqu'une mission d'évaluation spécifique porte sur un enseignant. Les évaluations externes non certificatives permettent le calcul de résultats par établissement, qui situent ceux-ci par rapport aux performances d'établissements accueillant une population similaire (par exemple en termes de pourcentage d'enfants dont le français n'est pas la langue maternelle). En outre, chaque épreuve donne lieu à la diffusion de pistes didactiques, qui présentent des suggestions d'ordre pédagogique de nature à remédier aux principales difficultés mises en évidence au niveau d'un échantillon représentatif d'élèves. Il est interdit d'utiliser les résultats des évaluations externes à des fins de publicité.

En ce qui concerne le système, les informations reposant sur les différents dispositifs d'évaluation convergent vers le ministre en charge de l'enseignement : c'est à celui-ci que s'adressent prioritairement les rapports du Service général de l'inspection, les rapports d'activités et les avis de la Commission de pilotage, notamment basés sur l'analyse des évaluations externes, tant certificatives que non certificatives. Ces dernières années, les décrets visant à réformer l'un ou l'autre aspect du système scolaire tendent de plus en plus à s'appuyer sur une analyse préalable et/ou à prévoir une évaluation des effets ou des modalités du dispositif envisagé.

Une qualité croissante

Plusieurs dispositifs contribuent au perfectionnement du cadre d'évaluation.

La Commission de pilotage est au cœur de ce perfectionnement. Une de ses missions est d'articuler les efforts de recherche et développement en éducation des universités et des hautes écoles et de veiller à faire bénéficier les établissements scolaires des résultats. La Commission de pilotage adresse chaque année au gouvernement un rapport qui comporte notamment des propositions concernant toute modification réglementaire et décrétole permettant d'améliorer le pilotage de l'enseignement en Communauté française. Le Service général de l'inspection rédige tous les deux ans un bilan des activités des inspecteurs et chaque année un rapport sur les connaissances acquises au travers de leurs activités. Les auteurs des indicateurs sont des spécialistes des questions abordées et les indicateurs produits bénéficient de la relecture de personnes extérieures au groupe (Service général du pilotage, Service général de l'inspection et universités, en particulier). Construits sur la base d'une analyse des besoins du système éducatif et largement diffusés, ces indicateurs alimentent les réflexions de la Commission de pilotage et de l'ensemble des acteurs. Enfin la législation prévoit que tous les enseignants, directeurs et inspecteurs fassent l'objet d'une évaluation formative selon une périodicité minimum définie en fonction de leur statut et du réseau auquel ils appartiennent.

Relativement récent dans son caractère systématique, le cadre d'évaluation en Communauté française évolue, s'adapte et se complète progressivement en fonction de l'expérience acquise, sur la base des points forts et des points faibles constatés.

Chapitre 1 : Le système scolaire

1. La Belgique est un état fédéral composé de trois régions (Région de Bruxelles-Capitale, Région flamande et Région wallonne) et de trois communautés (Communauté flamande, Communauté française et Communauté germanophone).

1.1 Les autorités compétentes en matière d'enseignement

2. Ce sont les *Communautés* qui exercent l'essentiel des compétences en matière d'enseignement. Au sein du *Gouvernement de la Communauté française*, en 2009-2010 deux ministres se partagent les principales attributions relatives à l'enseignement : l'enseignement obligatoire (primaire et secondaire, ordinaire et spécialisé) et l'enseignement de promotion sociale pour l'un ; l'enseignement supérieur (universitaire et non universitaire) pour l'autre. Outre sa capacité à être une force de propositions pour le Gouvernement, le *Ministère de la Communauté française* joue essentiellement un rôle d'exécution des décisions ministérielles. Il est associé à l'étude technique des nouvelles réglementations (lois, décrets...). La mise en œuvre de la réglementation par l'administration comporte nécessairement un aspect de contrôle, mais également un aspect de service aux chefs d'établissement et pouvoirs organisateurs^{*2} : il s'agit de mettre à la disposition de ceux-ci, dans les meilleurs délais, toutes les informations utiles ainsi que les outils adéquats afin de leur permettre d'organiser leurs écoles sereinement, avec toutes les garanties de légalité tant pour les élèves que pour les membres du personnel.
3. Toute mesure qui touche à l'organisation de l'enseignement relève des compétences du Parlement et suppose donc l'adoption d'un décret. Le Gouvernement qui prépare un décret est tenu de consulter un grand nombre d'intervenants : pouvoirs organisateurs*, syndicats et, dans certains cas, associations de parents. Une loi du 19 décembre 1974 fixe les matières à négocier avec les syndicats en ce qui concerne l'enseignement officiel* ; elle a été complétée le 19 mai 2004 par un décret qui concerne l'enseignement libre. Un décret du 20 juillet 2006, modifié le 15 décembre 2010, précise les matières sur lesquelles les représentants des pouvoirs organisateurs doivent être consultés par le Gouvernement lorsqu'il s'agit d'adopter des textes normatifs : il est en particulier prévu que les organes de représentation et de coordination des pouvoirs organisateurs d'enseignement reconnus par le Gouvernement soient consultés lors de la préparation de toute réforme fondamentale du système scolaire³. Le Gouvernement est en outre tenu de consulter les organisations représentatives des parents d'élèves au niveau communautaire sur les mesures d'exécution qui concernent directement leur mission et sur tout décret qui, à la fois, modifie le fonctionnement des écoles et a une incidence directe sur le vécu des élèves et touche à l'exercice de la responsabilité parentale. Dans les cas où une modification de la législation sur l'évaluation est envisagée, la Commission de pilotage est consultée (voir le point 2.2.).
4. En outre, trois prérogatives reprises dans la Constitution sont de la compétence des *autorités fédérales*. Il s'agit de la fixation du début et de la fin de l'obligation scolaire, des conditions minimales pour la délivrance des diplômes et du régime des pensions. Les seules compétences des *Régions* en ce qui concerne le système éducatif se rapportent aux transports scolaires et à la formation professionnelle ; l'administration régionale participe également à la gestion des bâtiments scolaires conjointement avec la Communauté française. Dans le cadre de leur politique de formation professionnelle, les Régions développent des contacts de plus en plus nombreux avec les établissements d'enseignement secondaire technique et professionnel et subsidient diverses actions conjointes entreprises / universités, par exemple dans le secteur des nouvelles technologies.

² L'astérisque marque les mots décrits dans le glossaire lors de leur première apparition dans chaque chapitre.

³ Par réforme fondamentale, il faut entendre une modification dans l'orientation générale ou la durée des études ou dans les conditions d'admission ou de passage des élèves.

1.2 L'organisation de l'enseignement

5. La liberté d'enseignement est inscrite dans la Constitution : l'organisation d'établissements d'enseignement ne peut être soumise à aucune mesure restrictive. Il est donc possible d'organiser des écoles qui n'ont aucun lien avec les pouvoirs publics. Toutefois, les écoles qui désirent délivrer des titres reconnus et bénéficier des subsides de la Communauté doivent se conformer à des dispositions légales, décrétales et réglementaires. La très grande majorité des établissements scolaires est soit organisée, soit subventionnée par la Communauté française. L'organisation d'une école incombe à une personne physique ou morale appelée « pouvoir organisateur » (voir <http://www.enseignement.be/index.php?page=25568&navi=2667>).
6. En Communauté française, le système éducatif regroupe trois grandes catégories d'établissements d'enseignement appelées « réseaux* d'enseignement » (auxquelles s'ajoutent quelques rares écoles privées) :
 - les établissements d'enseignement public (officiel*) organisés et gérés par le gouvernement de la Communauté française et financés en totalité au moyen de son budget ;
 - les établissements d'enseignement public (officiel) subventionnés par la Communauté française et gérés par les autorités provinciales ou communales ;
 - les établissements d'enseignement « libre », confessionnels ou non confessionnels, subventionnés par la Communauté française et gérés par des personnes (physiques ou morales) privées.
7. La Communauté française est le pouvoir organisateur unique des établissements qu'elle organise. Chaque réseau d'enseignement subventionné est composé de plusieurs pouvoirs organisateurs dirigeant chacun une ou plusieurs écoles. La majorité des pouvoirs organisateurs de l'enseignement subventionné adhèrent à une fédération de pouvoirs organisateurs (« organe de représentation et de coordination ») qui les représente auprès du gouvernement de la Communauté française.
8. Le gouvernement de la Communauté française dispose d'une double compétence :
 - il est le pouvoir organisateur de l'enseignement de la Communauté française et, à ce titre, il en fixe les structures, les programmes, les méthodes ; il gère les écoles, prend toutes les mesures susceptibles d'en améliorer le fonctionnement ;
 - il applique la réglementation aux écoles subventionnées, libres et officielles, conformément aux dispositions constitutionnelles et légales.

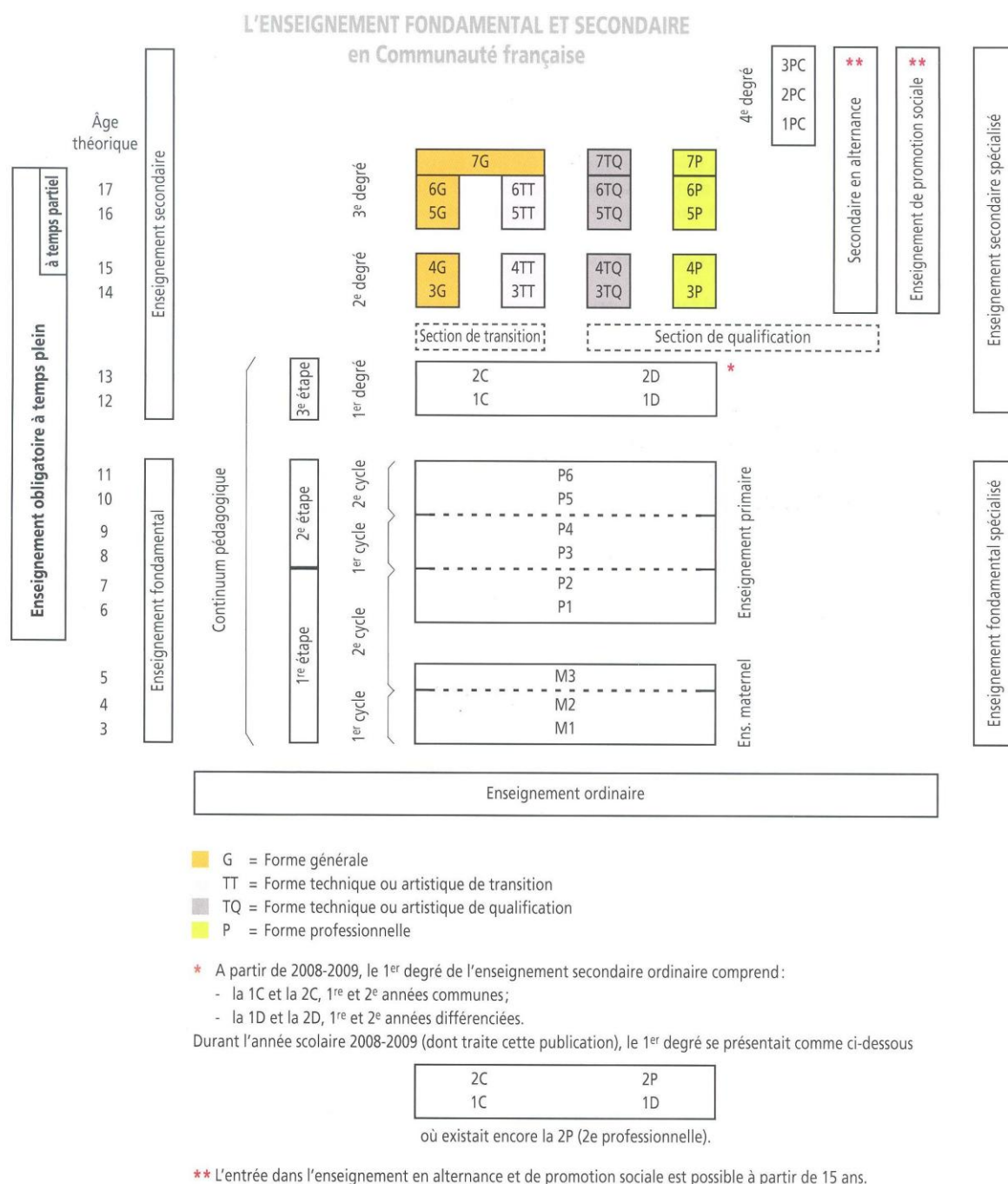
1.3 L'obligation scolaire

9. Le mineur est soumis à l'obligation scolaire pendant une période qui commence avec l'année scolaire qui prend cours dans l'année civile où il atteint l'âge de 6 ans et qui se termine à la date anniversaire de ses 18 ans (majorité civile). L'obligation scolaire est à temps plein jusque l'âge de 15 ou 16 ans et comporte au maximum sept années d'enseignement primaire et au moins les deux premières années de l'enseignement secondaire de plein exercice.
10. L'obligation scolaire à temps partiel est satisfaite si l'adolescent poursuit l'enseignement secondaire de plein exercice ou s'il suit un enseignement secondaire professionnel en alternance ou une formation reconnue comme répondant aux exigences de l'obligation scolaire. Les mineurs peuvent, à certaines conditions liées au contrôle du niveau des études et aux obligations de certification, satisfaire à l'obligation scolaire en dehors de tout enseignement organisé ou subventionné par la Communauté française.

1.4 Les niveaux d'enseignement et les types de programmes

11. L'enseignement obligatoire s'organise en deux niveaux, correspondant à des tranches d'âge : l'enseignement primaire destiné aux enfants de six à douze ans et l'enseignement secondaire destiné aux jeunes de douze à dix-huit ans et plus (pour une vision globale des structures de l'enseignement obligatoire, voir <http://www.enseignement.be/indicateursenseignement>).
12. L'enseignement fondamental, qui regroupe l'enseignement maternel ou préscolaire (CITE 0) et l'enseignement primaire (CITE 1), et l'enseignement secondaire (CITE 2 et CITE 3) sont subdivisés en étapes et en cycles. L'enseignement fondamental et les deux premières années du secondaire sont communs à tous les élèves.
13. Les deux premières années de l'enseignement secondaire constituent le premier degré (CITE 2). Le premier degré commun est organisé pour les élèves titulaires du certificat d'études de base (CEB – certificat portant sur les compétences attendues des élèves à l'issue de la 6^e année primaire). Un premier degré différencié accueille les élèves qui ne sont pas titulaires de ce certificat et qui ne remplissent pas les conditions précitées pour être inscrit en 1^{re} année commune : l'objectif principal de ce premier degré différencié est de permettre à ces élèves d'obtenir le CEB. Une fois ce certificat acquis, l'élève est orienté vers le premier degré commun.
14. Pour les élèves qui, après avoir fréquenté le premier degré durant 3 ans, n'ont pas atteint le niveau de maîtrise attendu, il est prévu d'organiser une année spécifique de différenciation et d'orientation au sein du deuxième degré. Cette année doit aider l'élève à acquérir la maîtrise des compétences visées à la fin du premier degré et à élaborer, en collaboration avec le centre psycho-médico-social concerné, un projet personnel lui permettant de poursuivre sa scolarité.
15. A partir de la 3^e année (2^e et 3^e degrés – CITE 3), l'enseignement comprend 4 formes d'enseignement (général, technique, artistique et professionnel) et 2 sections (transition et qualification). La section de transition* prépare à la poursuite des études dans l'enseignement supérieur tout en offrant des possibilités d'entrer dans la vie active, tandis que la section de qualification* prépare à l'entrée dans la vie active tout en permettant la poursuite d'études supérieures. L'enseignement général est un enseignement de transition, tandis que l'enseignement professionnel est un enseignement de qualification. L'enseignement technique et l'enseignement artistique peuvent être organisés en section de transition et en section de qualification.
16. Il existe également un enseignement secondaire en alternance pour les jeunes à partir de 15-16 ans qui combine la formation générale et la pratique professionnelle. L'enseignement en alternance est un enseignement de qualification.
17. En plus de l'enseignement ordinaire de plein exercice et de l'enseignement secondaire en alternance, la Communauté française organise un enseignement spécialisé, destiné aux élèves à besoins spécifiques de 3 à 21 ans, voire davantage (maternel, primaire et secondaire de plein exercice ou en alternance), et un enseignement secondaire artistique à horaire réduit.
18. La figure 1 présente la structure de l'enseignement fondamental et secondaire en Communauté française (Ministère de la Communauté française et ETNIC, 2010, p. 4).

Figure 1 : La structure de l'enseignement obligatoire en Communauté française.



Source : Ministère de la Communauté française & ETNIC (2011), p. 4.

1.5 Les critères de performance et les normes de référence

19. L'évaluation du système se fonde sur les différents textes réglementaires qui concernent l'enseignement obligatoire et principalement sur le Décret définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre (24 juillet 1997), dit Décret-missions. En vertu de l'article 6 de ce décret,

l'enseignement obligatoire organisé ou subventionné par la Communauté française doit poursuivre « 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 ».
20. En application du Décret-missions, l'accent est mis sur le développement de compétences et des référentiels ont été définis. Les socles de compétence sont un « référentiel présentant de manière structurée les compétences de base à exercer jusqu'au terme des huit premières années de l'enseignement obligatoire et celles qui sont à maîtriser à la fin de chacune des étapes de celles-ci parce qu'elles sont considérées comme nécessaires à l'insertion sociale et à la poursuite des études ». Les compétences à maîtriser à 8, à 12 et à 14 ans y sont précisées. Tous les établissements d'enseignement⁴ doivent développer chez les élèves les socles de compétences.
21. D'autres référentiels exercent le même rôle en ce qui concerne la seconde partie de l'enseignement secondaire :
- les compétences terminales et les savoirs requis à l'issue de la section de transition* ;
 - les compétences terminales et savoirs communs requis de l'ensemble des élèves à l'issue de la section de qualification* débouchant sur la délivrance du certificat d'enseignement secondaire supérieur ;
 - les compétences minimales en matière de communication dans une langue moderne autre que le français, lorsque l'apprentissage d'une langue moderne figure au programme d'études.
22. Parallèlement à la formation humaniste, les humanités professionnelles et techniques doivent également développer les compétences fixées par les profils de formation : ces profils de formation sont en relation avec les profils de qualification* définis par la Commission Communautaire des Professions et Qualifications (CCPQ), à laquelle a succédé le Service Francophone des Métiers et des Qualifications (SFMQ) et décrivent les activités et les compétences exercées par les travailleurs accomplis. Ces profils de formation constituent la base de la certification.
23. Les épreuves d'évaluation externe, tant certificative que non certificative, portent sur les compétences définies dans ces référentiels. Les résultats obtenus sont examinés du point de vue du niveau de réussite global et de celui de la dispersion et des écarts entre les élèves les plus forts et les plus faibles.
24. Pour déterminer si le système scolaire atteint ou non les objectifs qui lui sont assignés, les autorités se basent sur des objectifs qualitatifs et quantitatifs à l'horizon 2013 fixés dans la Déclaration commune et rappelés dans le Contrat pour l'école :
- En ce qui concerne les performances des élèves en lecture, en mathématiques et en sciences, avoir rejoint la moyenne des pays de l'OCDE, prioritairement en diminuant le pourcentage d'élèves ayant de mauvais résultats.

⁴ Un pouvoir organisateur peut cependant obtenir une dérogation limitée aux socles d'apprentissage s'il démontre que certains aspects des référentiels sont incompatibles avec son projet éducatif et pédagogique.

- A niveau d'exigence maintenu, augmenter le taux d'élèves à l'heure pour tendre vers 90 % (venant de 80 %) en fin d'enseignement primaire et 55 % (venant de 40 %) en fin d'enseignement secondaire.
 - Ramener la part de variance des performances des élèves attribuable à l'établissement à 40 % (venant de 56 %) et réduire le niveau de ségrégation scolaire à moins de 40 % (venant de 60 %).
 - Réduire progressivement et fortement le nombre d'attestations d'orientation restrictive à l'issue du premier degré de l'enseignement secondaire et augmenter fortement le taux d'élèves s'orientant volontairement et positivement vers les filières qualifiantes.
 - Réduire le nombre de changements d'école, notamment à l'intérieur d'un même cycle.
 - A niveau d'exigence maintenu, atteindre 100 % d'élèves obtenant le certificat d'études de base ; tendre vers un taux de 85 % de jeunes diplômés de l'enseignement secondaire supérieur, réduire sensiblement le nombre de jeunes quittant prématurément le système scolaire et accroître le nombre de bilingues.
25. Cependant, la complexité du système scolaire impose une certaine prudence dans l'interprétation des nombres bruts : dans de nombreuses situations les indicateurs doivent faire l'objet d'interprétations qualitatives ou être mis en relation avec d'autres paramètres (ce que permet notamment la publication périodique « Les indicateurs de l'enseignement »). Cette complexité justifie les analyses présentées dans les rapports du Service général de l'inspection, qui se veulent qualitatives.

1.6 Les élèves et les établissements d'enseignement

26. En 2008-2009, les élèves de l'enseignement ordinaire primaire et secondaire sont accueillis dans 2.288 établissements : 1.736 écoles primaires, 509 établissements d'enseignement secondaire de plein exercice et 43 établissements d'enseignement secondaire en alternance. Cent quarante-huit établissements organisent un enseignement primaire spécialisé et 90 un enseignement secondaire spécialisé. La proportion d'élèves accueillis dans l'enseignement spécialisé est de 5 % au niveau du primaire et de 4 % au niveau du secondaire de plein exercice (Service des Statistiques de l'ETNIC - Communauté française).

Tableau 1 : Nombre d'élèves dans l'enseignement ordinaire par réseau et par niveau scolaire en 2008-2009

	Enseignement de la Communauté française	Enseignement officiel subventionné (communal et provincial)	Enseignement libre subventionné*	Total	Répartition entre les niveaux
Enseignement primaire	26.619	149.019	129.265	304.903	47%
Enseignement secondaire de plein exercice	79.628	50.971	199.196	329.795	51%
Enseignement secondaire en alternance	1.892	2.580	4.122	8.594	1%
Total	108.139	202.570	332.583	643.292	100%
Répartition entre les réseaux	17%	31%	52%	100%	

Source : Administration générale de l'enseignement et de la recherche scientifique, Direction générale de l'enseignement obligatoire.

1.7 La répartition des responsabilités au sein de la Communauté française

27. L'enseignement privé n'existe quasiment pas en Communauté française, tandis que l'enseignement libre subventionné est soumis à des contrôles similaires à ceux qui s'appliquent aux autres établissements d'enseignement.
28. La Communauté française supporte intégralement les frais inhérents au bon fonctionnement de ses établissements et elle subventionne les enseignements officiel et libre dans la limite des conditions fixées par les lois et décrets selon le niveau d'enseignement, le nombre d'élèves, etc.
29. Les subventions accordées par la Communauté française, lorsque sont remplies les conditions fixées par les lois et les décrets, sont d'une triple nature :
 - des subventions-traitements pour le personnel (égales, dans les mêmes conditions de titres et de fonctions, aux rémunérations accordées au personnel de l'enseignement de la Communauté française) ;
 - des subventions de fonctionnement et d'équipement (de nature forfaitaire, variables suivant le niveau, la forme et le type d'enseignement, ainsi que selon les caractéristiques socio-économiques de la population scolaire qui fréquente l'établissement) ;
 - des subventions pour la construction et l'aménagement des locaux, allouées aussi à concurrence des crédits inscrits dans la loi et suivant des modalités différentes selon qu'il s'agit de l'enseignement organisé par des pouvoirs publics ou de l'enseignement libre.
30. Les programmes d'études (y inclus les méthodes pédagogiques) sont de la compétence des pouvoirs organisateurs, qui peuvent la déléguer à l'organe de représentation et de coordination des pouvoirs organisateurs auquel ils adhèrent. Une Commission des programmes vérifie si les programmes d'études permettent d'atteindre les compétences fixées par le Parlement (référentiels de compétences*).
31. Les pouvoirs organisateurs sont également chargés du recrutement, de la sélection, de la nomination et de la promotion du personnel, pour autant que celui-ci satisfasse à certains critères. Dans le cadre des règles spécifiques déterminées par les statuts des enseignants (par réseau), ils sont les employeurs des enseignants.

1.8 Les tendances à la centralisation, à la concentration ou à la réglementation du système d'enseignement et de formation

32. Depuis la communautarisation de l'enseignement, un double mouvement s'opère. D'une part, une autonomie de gestion croissante est accordée aux établissements et vient compléter le haut degré de liberté qui était déjà le leur au plan des méthodes pédagogiques. D'autre part, cette autonomie croissante s'accompagne de la mise en place de nouveaux mécanismes de régulation dans la perspective du développement d'écoles équitables et performantes.
33. Le Décret-missions, adopté en 1997, constitue en quelque sorte la charte fondamentale de l'enseignement obligatoire et de son étape préparatoire, l'enseignement maternel : il définit les objectifs que l'institution scolaire doit poursuivre et met en place des procédures de nature à permettre de les atteindre. Ce décret fondamental se focalise sur deux pôles : « d'une part, la convergence entre tous les établissements pour mettre en œuvre des objectifs communs (...) d'autre part, l'autonomie tant dans l'élaboration de projets pédagogiques particuliers qui assurent la créativité des équipes pédagogiques que dans la gestion responsable des moyens » (Parlement de la Communauté française, Exposé des motifs du Décret-missions, p. 2). Dans la perspective adoptée, l'autonomie s'accompagne nécessairement de responsabilité, de participation et de solidarité.
34. Le Décret-missions octroie à chaque établissement d'enseignement fondamental ou secondaire la possibilité d'adapter son enseignement et de modifier l'organisation des cours. Chaque établissement fondamental ou secondaire, ordinaire ou spécialisé, qu'il soit organisé ou subventionné par la Communauté française, doit disposer d'un *projet d'établissement*. Celui-ci définit l'ensemble des choix pédagogiques et des actions concrètes particulières que l'équipe éducative de l'établissement entend mettre en œuvre en collaboration avec l'ensemble des acteurs et partenaires, pour réaliser les *projets éducatif et pédagogique du pouvoir organisateur*.
35. A côté de mesures tendant à accroître l'autonomie des établissements scolaires et/ou des pouvoirs organisateurs, on observe, ces dernières années, une évolution qui vise à conférer davantage de cohérence au système éducatif, et à mieux y assurer l'équité, en y ajoutant des mécanismes de pilotage et en définissant de nouvelles règles (en concertation avec les différents pouvoirs organisateurs) : définition des objectifs généraux à poursuivre aux différents niveaux du système éducatif et de référentiels de compétences qui servent désormais de référence lors de l'examen des programmes d'études, installation d'une commission de pilotage, mise en place progressive d'épreuves externes certificatives, renforcement du dispositif d'évaluations externes non certificatives, adoption d'un mécanisme de régulation des inscriptions en première année du secondaire, etc.

1.9 Les priorités actuelles

36. Le gouvernement issu des élections législatives de juin 2009 a redéfini ses priorités en matière d'enseignement au travers de la Déclaration de politique communautaire 2009-2014. Celle-ci prévoit de poursuivre les chantiers mis en œuvre, en concertation avec les principaux acteurs du système éducatif, sur la base de la Déclaration commune entre le Gouvernement de la Communauté française, les Organisations représentatives de la Communauté française et les Partenaires sociaux et du Contrat pour l'école, tout en évaluant avec objectivité leurs acquis et les améliorations à leur apporter.
37. Les signataires de la Déclaration commune avaient identifié quatre difficultés, qui fondent les objectifs et les mesures à prendre : la maîtrise insuffisante des apprentissages de base, le nombre trop important d'élèves qui n'acquièrent pas les compétences attendues, le fait que le système scolaire n'assure pas un enseignement optimal à chaque élève indépendamment de l'établissement fréquenté et la dévalorisation de certaines filières et options, alimentées par des choix négatifs.
38. Parmi les priorités de la Déclaration de politique communautaire 2009-2014, on relève la volonté d'organiser un enseignement d'excellence pour tous, notamment au travers du pilotage global et

rigoureux du système éducatif (objectifs clairement assignés aux établissements scolaires, indicateurs permettant de mesurer le degré de réalisation desdits objectifs et soutien aux établissements dont les résultats sont trop éloignés des objectifs fixés) et d'une plus grande autonomie d'action des acteurs locaux : « L'école devra (...) être plus que jamais une école d'excellence pour chacun, luttant contre l'échec, améliorant la qualité de son enseignement, s'ouvrant sur de nouvelles synergies avec les autres acteurs éducatifs et socio-économiques » (p. 15). L'ampleur des différences entre élèves, et singulièrement la faiblesse des résultats des élèves en difficulté, retiennent particulièrement l'attention.

Chapitre 2 : Le cadre d'évaluation

39. Ce chapitre présente le cadre d'évaluation dans son ensemble. L'analyse détaillée de chacune de ses composantes (évaluation systémique, évaluation des établissements scolaires, etc.) fera l'objet des chapitres suivants.

2.1 Contexte

40. En Belgique, les initiatives des autorités en charge de l'enseignement doivent respecter le cadre fixé par deux lois essentielles, et le passé du pays, plus précisément de la Communauté française en matière de gestion des apprentissages, contribue à façonner la mise en œuvre des dispositifs.

Des textes fondateurs essentiels

41. En vertu de l'article 24 de la Constitution belge (1831), l'enseignement est libre.
42. En 1959, une loi fondamentale appelée le «Pacte scolaire» a organisé et normalisé les rapports entre les réseaux* et a garanti l'exercice réel du libre choix des familles : « A condition de respecter un programme et un horaire minimum légalement fixés, chaque pouvoir organisateur* jouit pour son réseau d'enseignement, et même pour chaque institution d'enseignement, de la liberté d'aménager ses horaires et, sous réserve d'approbation ministérielle en vue d'assurer le niveau des études, d'élaborer ses programmes. Chaque pouvoir organisateur est libre en matière de méthodes pédagogiques » (article 6).
43. Toute mesure relative au système éducatif doit dès lors ménager les droits des pouvoirs organisateurs (liberté d'enseignement) et aussi ceux des parents (liberté du chef de famille, notamment en termes de choix d'établissement scolaire).
44. Ainsi, les rapports d'inspection sont transmis aux pouvoirs organisateurs, mais ceux-ci peuvent décider de ne pas donner suite à un rapport défavorable, pour autant que leur décision soit motivée. Des référentiels communs ont été définis, qui concernent tous les établissements d'enseignement organisés ou subventionnés par la Communauté française, mais chaque pouvoir organisateur a le droit de définir des programmes d'enseignement spécifiques, pour autant que ceux-ci soient conformes à ces référentiels. Les formations organisées par l'Institut de la formation en cours de carrière pour l'ensemble des établissements d'enseignement organisés ou subventionnés par la Communauté française portent sur la capacité à mettre en œuvre la pédagogie des compétences permettant d'atteindre les niveaux déterminés par les référentiels de compétences* et sur tout autre thème commun à l'ensemble des niveaux et réseaux d'enseignement. Les réseaux ou les pouvoirs organisateurs mettent prioritairement en place des formations relatives à la mise en œuvre de leurs projets éducatif et pédagogique et de leurs programmes et la formation à la mise en œuvre du projet d'établissement, en application du Décret-missions est organisée au niveau local (établissement ou pouvoir organisateur).

La modification de la législation

45. L'obtention du vote d'un décret suppose un certain consensus sur l'intérêt des dispositions proposées. Dans le cas précis de mesures d'évaluation, il importe que non seulement l'intérêt de ces mesures soit mis en évidence, mais également que celles-ci respectent les principales règles qui fondent le système d'enseignement belge (Constitution et Pacte scolaire). Ainsi, comme l'a expliqué M. Herphelin, actuellement Directrice générale adjointe du Service général du pilotage, à la Commission de l'éducation lorsque celle-ci discutait de la proposition d'un décret relatif au pilotage (celui qui a abouti au décret de 2002), « le Décret-missions a introduit une modification fondamentale dans notre ordre scolaire : il a introduit des limites à la liberté d'enseignement, dans le domaine pédagogique » (Rapport de la Commission de l'éducation, 2001-2002, p. 7). Les diverses mesures limitant la liberté des pouvoirs organisateurs n'ont pu aboutir que grâce au fait que ceux-ci ont accepté de céder une partie de leur liberté d'enseignement en s'assurant de garder

un certain contrôle sur ce qu'ils cédaient (par exemple en bénéficiant chacun d'une minorité de blocage dans les divers groupes et commissions, tels ceux qui ont défini les référentiels de compétences). Dans le contexte de la Communauté française, toutes les dispositions de nature à réduire l'autonomie des pouvoirs organisateurs doivent faire l'objet de négociations et supposent le respect d'un équilibre entre les droits et les devoirs des uns et des autres.

46. En outre, le pouvoir politique doit compter avec le rôle des syndicats des enseignants, qui ont pour but de protéger les intérêts professionnels (conditions de travail, salaires, droits, ...) de leurs membres.

Une évolution récente

47. Bien qu'existant auparavant, les dispositifs d'évaluation ont fait l'objet ces dernières années de mesures législatives qui ont renforcé leur rôle, en définissant leurs missions et en précisant certaines de leurs modalités.
48. Le point de départ de cette évolution, comme rappelé ci-dessus, est l'adoption, en 1997, du Décret-missions qui définit les objectifs que doivent atteindre tous les élèves de l'enseignement obligatoire, prévoit la préparation de référentiels de compétences et crée un premier dispositif de pilotage.
49. Le 11 juillet 2002, deux décrets ont réglementé la formation en cours de carrière des enseignants et mis en place l'Institut de la Formation en cours de Carrière (IFC) qui organise dorénavant la formation en cours de carrière interréseaux, en particulier celles des inspecteurs et des chefs d'établissement.
50. Le 27 mars 2002, deux décrets ont été adoptés. L'un a consolidé le pilotage du système éducatif qui vise à renforcer la cohérence de l'enseignement en Communauté française et à améliorer la qualité du système éducatif, notamment au travers de la mise en place d'une Commission de pilotage. L'autre décret a créé un organisme d'intérêt public doté de la personnalité juridique, l'« Entreprise publique des Technologies Nouvelles de l'Information et de la Communication de la Communauté française (ETNIC) ». Cet organisme est notamment chargé de constituer et de mettre à jour un entrepôt de données et de mettre en place un service des études et de la statistique.
51. Le 2 juin 2006, un autre décret a renforcé et organisé le dispositif d'évaluations externes non certificatives, réglementé l'octroi du certificat d'études de base (CEB) en précisant le rôle d'une épreuve d'évaluation externe dans cet octroi et donné un cadre à l'organisation d'une épreuve externe commune au terme du premier degré de l'enseignement secondaire. Ce décret a également mis en place un dispositif visant à accompagner les établissements scolaires dans le processus d'évaluation certificative au terme de l'enseignement secondaire intitulé « test d'enseignement secondaire supérieur » ou TESS (voir le point 6.3.).
52. Enfin, en 2007, un important décret a complètement réformé le dispositif d'inspection (8 mars 2007). Un autre, daté du 2 février 2007, a aménagé la fonction de chef d'établissement (accès à la fonction, rôle, ...).

La culture de l'évaluation au sein du système scolaire

53. Traditionnellement, les enseignants en Communauté française consacrent beaucoup d'énergie à l'évaluation de leurs élèves : travaux à domicile, exercices, examens, les activités donnant lieu à une cotation sont nombreuses. Chaque établissement scolaire doit d'ailleurs définir un règlement des études qui précise les modalités de l'évaluation des élèves.
54. La volonté d'offrir à chaque enfant un environnement d'apprentissage adapté à ses besoins, bien ancrée dans les habitudes de chacun, a trop souvent un effet pervers : les solutions « externes » à la relation pédagogique actuelle auxquelles il est possible de recourir en cas de difficulté (redoublement, relégation vers une filière moins prestigieuse, orientation vers un établissement réputé moins exigeant ou vers l'enseignement spécialisé) peuvent conduire à une certaine résignation face à l'échec d'un élève (considéré comme n'étant pas à sa place) plutôt qu'à la

recherche des moyens de le faire progresser (Lafontaine et Crahay, 2004). Cette variété de parcours possibles est bien intégrée dans les représentations et nombreux sont les enseignants convaincus que le redoublement est à la fois inévitable dans certains cas et efficace (Crahay, 2005). Les consultations des enseignants à propos des réformes en cours, et en particulier de l'école de la réussite dont un des aspects est la limitation des possibilités de redoublement, ont mis en évidence que, dans l'enseignement fondamental « de solides réticences existent sur certaines dispositions concrètes (telles que le non redoublement) » (Van Campenhoudt et al., 2004a, p. 55) et que, dans l'enseignement secondaire, « beaucoup souhaitent être débarrassés des élèves 'ingérables' » et « de nombreux enseignants ont déploré que les limitations formelles ou de facto apportées au redoublement les privent d'un argument de motivation des élèves et aboutissent à une baisse du niveau d'apprentissage » (Van Campenhoudt et al., 2004b, p. 57).

55. L'évaluation des enseignants est règlementée dans des statuts spécifiques à chaque réseau : ce sont les pouvoirs organisateurs qui sont habilités à évaluer les enseignants des établissements dont ils sont responsables (en faisant dans certains cas appel aux services d'inspection). En cas d'évaluation négative, l'enseignant qui s'estime lésé peut mettre en œuvre une procédure de recours. Si des erreurs manifestes dans les matières enseignées peuvent être relevées par la personne qui assiste à un cours dans le cadre d'une évaluation de l'enseignant, il n'a à notre connaissance jamais été envisagé de soumettre les enseignants en fonction à une épreuve visant à évaluer leurs compétences.
56. Une évolution est observée, depuis une dizaine d'années : d'une part les évaluations externes des élèves sont plus fréquentes et, selon le rapport adressé en 2011 à la Commission de pilotage par le Service général du pilotage, elles tendent à être mieux acceptées par les enseignants ; d'autre part le recours à des recherches et à l'évaluation dans le cadre de la mise en œuvre de réformes et d'innovations dans le système éducatif est de plus en plus présent dans des documents officiels tels que la Déclaration de politique communautaire 2009-2014.

2.2 Stratégie actuelle

57. La stratégie actuelle d'évaluation a connu des développements importants au cours des dernières années.

Le cadre de l'évaluation

58. Le cadre d'évaluation vise à assurer la qualité, y compris dans sa dimension d'équité, du système éducatif, en référence aux objectifs définis par le Décret-missions.
59. Le cadre d'évaluation mis en place dans ce contexte comprend principalement *trois dispositifs*, chacun étant mis en œuvre à différents niveaux du système, du micro-systémique (les élèves) au macro-systémique (l'ensemble du système éducatif) :
 1. Le travail des services d'inspection, dont la fonction d'évaluation se développe tandis que la fonction de contrôle diminue, donne lieu à des rapports relatifs aux établissements et dans certains cas aux enseignants et relatifs au système ; sauf missions spécifiques, il s'agit principalement d'analyses qualitatives.
 2. Les évaluations externes, certificatives et non certificatives, informent les enseignants sur les compétences d'élèves particuliers et chaque établissement sur le niveau atteint par ses élèves. En outre, ces évaluations alimentent largement les réflexions aux différents niveaux du système éducatif.
 3. Les indicateurs de l'enseignement, publiés chaque année, portent sur l'ensemble du système ; un projet récent prévoit que certains indicateurs soient progressivement concrétisés au niveau de chaque établissement dans le dispositif TABOR (voir le point 4.3.).
60. Une des caractéristiques du système est la séparation entre les constats établis et l'aide octroyée : ainsi, l'évaluation des établissements est, depuis l'adoption du décret de 2007, du ressort de

services d'inspection totalement indépendants des écoles et des pouvoirs organisateurs, mais en cas de difficulté, ce sont des services distincts, dépendant des pouvoirs organisateurs, qui sont appelés à intervenir dans les écoles et dans les classes pour soutenir et aider les personnes concernées à résoudre les problèmes rencontrés (visites de conseillers pédagogiques).

61. Ce système d'évaluation est dynamique : relativement récent dans son caractère systématique, il évolue, s'adapte et se complète progressivement en fonction de l'expérience acquise, sur la base des points forts et des points faibles constatés.

Les composantes principales et la répartition des responsabilités

62. En matière d'enseignement, c'est essentiellement le Gouvernement de la Communauté française qui exerce le pouvoir de décision (voir le chapitre 1), dans le cadre fixé par la législation en vigueur⁵. Pour ce faire, il peut s'appuyer sur diverses instances.
63. La *Commission de pilotage* est composée de représentants des principaux acteurs du système éducatif. Cette commission exerce, depuis 2002, un rôle essentiel dans l'*évaluation du système* et voit d'ailleurs ses responsabilités augmenter au fil des années. Cet organe poursuit deux grandes missions : une mission de coordination et de suivi de la cohérence du système éducatif, et une mission d'accompagnement de la mise en œuvre des réformes pédagogiques. Le travail de la Commission de pilotage est alimenté par l'ensemble des informations disponibles à propos de la façon dont l'enseignement atteint les objectifs qui lui sont assignés (principalement les résultats des évaluations externes, nationales ou internationales, les indicateurs et le rapport annuel du Service général de l'inspection, mais aussi les avis de différents conseils et commissions, les résultats de certaines recherches, etc.). La Commission de pilotage participe à la mise en œuvre des dispositifs de nature à permettre de surmonter les difficultés rencontrées lorsqu'elle propose des thèmes pour les recherches en éducation, donne son avis sur la conformité des programmes d'enseignement avec les référentiels communs, formule des recommandations relatives à la formation en cours de carrière sur la base des rapports de l'Institut de la formation en cours de carrière et des autres opérateurs de formations. Enfin la Commission de pilotage formule des avis, d'initiative ou en réponse à une sollicitation des autorités, sur les différentes facettes du système éducatif qui dépendent des autorités centrales et en particulier sur les réformes pédagogiques.
64. Le travail de la Commission de pilotage s'appuie sur le travail du *Service général du pilotage du système éducatif* (voir page 33), qui fait partie de l'Administration générale de l'enseignement et de la recherche scientifique et joue un rôle important par rapport à l'évaluation, principalement au niveau du système (voir le Chapitre 3), mais intervient également dans l'auto-évaluation des établissements scolaires (voir le Chapitre 4) et via les outils créés dans l'évaluation des élèves (voir le Chapitre 6).
65. En outre, en Communauté française, différents organes concernant un niveau d'enseignement ou une thématique ont notamment pour mission d'émettre des avis et des conseils à l'intention du ministre en charge de l'enseignement.
66. Outre la *Commission de pilotage*, on recense trois conseils inter-niveaux. Le plus ancien est le *Conseil de l'enseignement et de la formation* (CEF), créé le 12 juillet 1990 : il se défend d'être un organe de pilotage mais se définit comme un organe d'avis qui est « le seul lieu institutionnel où l'ensemble des niveaux de l'éducation et de la formation sont réunis autour de la table avec tous leurs partenaires » et, à ce titre, contribue aux articulations entre la Communauté française, la Région wallonne et la Région bruxelloise. Le *Conseil supérieur de l'Éducation aux Médias* a pour mission de donner des avis au Gouvernement sur toute question relative à l'éducation aux médias. Le *Conseil consultatif supérieur des cours philosophiques* est chargé de formuler des avis sur

⁵ Le Parlement et le Gouvernement de la Communauté française exercent collectivement le pouvoir législatif. Le droit d'initiative et d'amendement appartient au Gouvernement comme au Parlement, mais seul le Parlement peut adopter des textes législatifs, c'est-à-dire les voter.

toute une série de sujets en lien avec les cours philosophiques et le dialogue entre les philosophies et les religions. Une dizaine d'autres commissions et conseils consultatifs ciblent un niveau de l'enseignement obligatoire ou une thématique particulière (voir <http://www.enseignement.be/index.php?page=25424>).

67. Certains des textes officiels qui concernent ces conseils et commissions font explicitement référence à une collaboration avec la Commission de pilotage : ainsi, par exemple, la législation prévoit que la *Cellule administrative de coordination des actions de prévention du décrochage scolaire et de la violence* et le *Conseil supérieur de l'éducation aux médias* remettent à la *Commission de pilotage*, respectivement, leurs recommandations en matière de formation à la prévention du décrochage scolaire et de la violence d'une part, leurs recommandations en matière de formation à l'éducation aux médias d'autre part. Dans d'autres cas, les recommandations et avis sont adressés directement au gouvernement. La Commission de pilotage prend également des initiatives de nature à faciliter le partage des informations : ainsi, au-delà de sa composition légale, elle comprend des invités permanents tels que la directrice de l'Institut de la formation en cours de carrière.
68. L'évaluation des *établissements scolaires* est, au niveau externe, du ressort des services d'inspection et, au niveau interne, du ressort du chef d'établissement ou des délégués des pouvoirs organisateurs. L'évaluation des élèves au quotidien est principalement de la responsabilité des enseignants, en lien avec les directives générales et celles des pouvoirs organisateurs. Selon les années d'études et les disciplines, des évaluations externes non certificatives sont mises en place par le Service général du pilotage du système éducatif. L'enseignant peut aussi s'appuyer sur les outils mis au point par des Commissions des outils d'évaluation. Les textes officiels insistent sur la dimension formative de ces évaluations et sur l'importance d'une remédiation immédiate. Par contre, l'évaluation certificative externe est du ressort du Ministère de la Communauté française en ce qui concerne le certificat d'études de base. Pour les passages de classe ou de cycle et les autres certifications, l'évaluation est assurée en interne par l'équipe pédagogique (dans le primaire), le conseil de classe* et le jury de qualification (dans le secondaire). Des formules d'évaluation externe commune pour le secondaire sont progressivement mises en place. La situation est plus complexe dans le cas de *l'évaluation des enseignants* : ce sont les pouvoirs organisateurs qui sont responsables de cette évaluation, dans le respect des statuts (par réseau) et qui chargent leurs délégués (le plus souvent, les chefs d'établissement) de sa mise en œuvre ; dans certaines circonstances, les pouvoirs organisateurs (ou les chefs d'établissement dans le réseau de la Communauté française) font appel à l'inspection (voir le point 5.1.2.). Le Service général de l'inspection rend compte au Ministre de la situation dans son ensemble autour de thèmes privilégiés définis chaque année. En ce qui concerne *l'évaluation des directeurs*, un mécanisme de stage de 2 ans préalable à la nomination a été instauré. L'évaluation est assurée par la Commission d'évaluation des directeurs ou par les pouvoirs organisateurs. Après la nomination, une évaluation formative est prévue tous les 5 ans.

Les rapports entre l'évaluation et la politique

69. Les informations reposant sur les différents dispositifs d'évaluation convergent vers le ministre en charge de l'enseignement : c'est à celui-ci que s'adressent prioritairement les rapports du Service général de l'inspection, les rapports d'activités et les avis de la Commission de pilotage, notamment basés sur l'analyse des évaluations externes, tant certificatives que non certificatives.
70. L'évaluation au niveau du système est très présente dans les priorités politiques. Dans la brève introduction du chapitre relatif à l'enseignement, la Déclaration de politique communautaire 2009-2014 rappelle les résultats des recherches qui mettent en évidence le caractère inégalitaire du système d'enseignement en Communauté française et elle évoque à plusieurs reprises la nécessité d'appuyer les politiques sur des évaluations. En outre, la première des neuf sections du chapitre relatif à l'enseignement est entièrement consacrée au pilotage du système éducatif.

71. Ces dernières années, les décrets visant à réformer l'un ou l'autre aspect du système scolaire tendent de plus en plus à s'appuyer sur une analyse préalable et/ou à prévoir une évaluation des effets ou des modalités du dispositif envisagé.
72. En ce qui concerne l'évaluation des élèves, dont l'impact, rappelons-le, s'exerce aux différents niveaux du système, la Déclaration de politique communautaire 2009-2014 prévoit la définition d'indicateurs correspondant à la maîtrise des référentiels communs, le renforcement de la remédiation immédiate notamment au travers de l'identification rapide des difficultés individuelles et de la place de cette dernière dans la formation initiale et en cours de carrière des enseignants. La mise à la disposition des enseignants d'instruments d'évaluation (tant les épreuves d'évaluation externe que les productions des commissions des outils d'évaluation) retient également l'attention des autorités.

La cohérence du système

73. Depuis 1997 (Décret-missions), tout l'enseignement organisé ou subventionné par la Communauté française poursuit les mêmes objectifs et est tenu de développer chez tous les élèves les compétences prescrites dans les référentiels relatifs à chaque niveau d'études. En vertu de la liberté d'enseignement garantie aux pouvoirs organisateurs, ceux-ci définissent leurs propres projets éducatif (l'ensemble des valeurs, des choix de société et des références) et pédagogique (les visées pédagogiques et les choix méthodologiques qui permettent la mise en œuvre du projet éducatif), dans le respect du cadre légal évoqué ci-dessus. De même chaque pouvoir organisateur définit ses propres programmes d'études, mais la conformité de ceux-ci avec les référentiels communs est examinée par une commission ad hoc qui vérifie si les programmes d'études permettent d'atteindre les compétences prescrites et/ou, pour l'enseignement spécialisé, s'ils permettent aux élèves à besoins spécifiques d'évoluer de manière optimale.
74. La Commission de pilotage est chargée « de favoriser la cohérence entre le contenu des programmes, les socles de compétences*, les compétences terminales* et les profils de formation* ainsi que la compatibilité entre les programmes des réseaux et des niveaux d'enseignement » (Décret du 27 mars 2002 (a), article 3). Cette commission est également le point de convergence de travaux divers relatifs aux compétences : tant les évaluations externes que les outils d'évaluation produits par des commissions sont diffusés dans les écoles et dans les classes de façon à inciter les enseignants à développer et à évaluer chez leurs élèves la maîtrise des compétences prescrites dans les référentiels. La composition de la Commission de pilotage est de nature à renforcer le partage d'informations et d'options entre les différents acteurs du système éducatif. La constitution des groupes chargés de mettre au point les différents types d'épreuves contribue aussi, dans une certaine mesure, à la cohérence du système : ainsi, les services d'inspection sont représentés dans les groupes de travail chargés de préparer les différents types d'épreuves d'évaluation.
75. Les liens étroits entre la formation en cours de carrière et la Commission de pilotage favorisent également la cohérence du système au travers des choix opérés au moment de la préparation des programmes de formation.
76. L'inspection dépend de la Communauté française, tandis que le Service de conseil et de soutien pédagogiques pour les écoles organisées par la Communauté française et les Cellules de conseil et de soutien pédagogiques pour chaque organe de représentation et de coordination des pouvoirs organisateurs subventionnés dépendent des réseaux (en vertu de l'autonomie de ceux-ci en matière de méthodes pédagogiques). L'articulation entre ces instances est assurée par deux mesures prévues dans le décret du 8 mars 2007 :
 - un Collège de l'inspection, de conseil et de soutien pédagogique réunissant des fonctionnaires généraux, les responsables des services d'inspection, du Service et des Cellules de conseil et de soutien pédagogiques assure la coordination entre les actions menées par l'ensemble des intervenants ;

- les responsables de service déterminent, de commun accord, les modalités de concertation et de transmission des informations entre les membres des services d'inspection et les conseillers pédagogiques qui exercent leurs missions au sein d'un même établissement.

77. L'ensemble de ces mesures et de ces dispositifs visent à assurer la cohérence des actions menées aux différents niveaux du système éducatif.

Le perfectionnement du système

78. Le système d'évaluation dans ses modalités actuelles est relativement jeune et cette caractéristique rend d'autant plus importants les dispositifs contribuant à son perfectionnement.

79. La Commission de pilotage est au cœur de ce perfectionnement. Pour rappel, elle réunit des représentants des différents acteurs du système éducatif, y compris des représentants des universités.

80. Une des missions de cette instance est « d'articuler les efforts de recherche et développement en éducation des universités et des hautes écoles et de veiller à faire bénéficier les établissements scolaires des résultats » et c'est elle qui définit et propose au gouvernement des « plans pluriannuels de recherche fixant les priorités et les objectifs à atteindre ».

81. La Commission de pilotage adresse chaque année au gouvernement un rapport qui comporte notamment « des propositions concernant toute modification réglementaire et décrétole permettant d'améliorer le pilotage de l'enseignement en Communauté française » (Décret du 27 mars 2002 (a), article 3).

82. Sur la base des informations qui lui parviennent, et notamment des rapports du Service général de l'inspection (voir le point 3.1.3.), la Commission de pilotage définit le plan des orientations et des thèmes prioritaires des formations en cours de carrière interréseaux des membres du personnel de l'enseignement obligatoire : elle est donc en mesure de mettre l'accent sur l'évaluation (et la remédiation) en fonction des besoins. Elle est également en charge de la définition annuelle des orientations de la formation en cours de carrière des inspecteurs.

83. Le travail des services d'inspection donne lieu à deux rapports annuels, l'un centré sur les activités des inspecteurs et l'autre sur les connaissances acquises au travers de leurs activités. Ce dernier rapport est systématiquement transmis à la Commission de pilotage, qui a dès lors la possibilité de réagir aux orientations choisies par le Service général de l'inspection.

84. Les auteurs des indicateurs sont des spécialistes des questions abordées et les indicateurs produits bénéficient de la relecture de personnes extérieures au groupe (Service général du pilotage, Service général de l'inspection et universités, en particulier). Construits sur la base d'une analyse des besoins du système éducatif et largement diffusés, ces indicateurs alimentent les réflexions de la Commission de pilotage et de l'ensemble des acteurs.

85. Enfin la législation prévoit que tous les enseignants, directeurs et inspecteurs fassent l'objet d'une évaluation formative selon une périodicité minimum définie en fonction de leur statut et du réseau auquel ils appartiennent.

La communication des résultats des évaluations

86. La législation relative à l'inspection prévoit que tout rapport d'évaluation portant sur un établissement soit communiqué au chef d'établissement dans l'enseignement organisé par la Communauté française ou au pouvoir organisateur dans l'enseignement subventionné. Il en va de même lorsqu'une mission d'évaluation spécifique porte sur un enseignant. En outre, ce dernier doit contresigner le rapport qui le concerne.

87. Les évaluations externes non certificatives permettent le calcul de résultats par établissement, qui situent ceux-ci par rapport aux performances d'établissements accueillant une population similaire (par exemple en termes de pourcentage d'élèves dont le français n'est pas la langue maternelle). En outre, chaque épreuve donne lieu à la diffusion de pistes didactiques, qui présentent des

suggestions d'ordre pédagogique de nature à remédier aux principales difficultés mises en évidence au niveau d'un échantillon représentatif d'élèves. Il est interdit d'utiliser les résultats des évaluations externes à des fins de publicité.

88. Au plan pratique, le site <http://www.enseignement.be/> présente de très nombreuses informations, parmi lesquelles les référentiels, les indicateurs, les divers documents relatifs aux évaluations externes (épreuves, consignes d'administration et de correction, résultats et, dans le cas des évaluations non certificatives, pistes didactiques), des outils pédagogiques, des liens avec la législation, de nature à faciliter la conception des dispositifs d'évaluation et de remédiation.

2.3 Initiatives et mise en œuvre

89. Les évaluations externes (nationales et internationales, ces dernières bénéficiant généralement d'un large écho médiatique) mettent régulièrement en évidence les *écarts entre les résultats* des élèves et en particulier la faiblesse des résultats des moins performants ainsi que le caractère peu équitable du système. Ce constat est au cœur des préoccupations des principaux acteurs du système éducatif. Dans le domaine de l'évaluation proprement dite, le gouvernement vise principalement à réduire les différences actuellement importantes entre les *critères* mis en œuvre lors de la certification selon l'établissement, la filière ou l'enseignant.
90. Les paragraphes ci-dessous décrivent les démarches à effectuer pour modifier la législation et les difficultés auxquelles peuvent être confrontées les initiatives en ce domaine.

La formulation des politiques d'évaluation

91. La préparation d'un décret procède en plusieurs étapes. C'est par rapport à cette procédure qu'une assemblée telle que la Commission de pilotage (et aussi d'autres organes d'avis – voir le point 2.2.) peut jouer un rôle : sur la base des informations qui lui parviennent de sources diverses, la Commission de pilotage est habilitée à formuler des avis, d'initiative ou en réponse à une demande, à l'intention du gouvernement. Lorsque celui-ci décide d'engager une modification de la législation en réponse à ces recommandations, la procédure de préparation d'un décret est engagée. Pour rappel, la Commission de pilotage peut ainsi relayer les avis et préoccupations des acteurs principaux du système d'enseignement, puisqu'elle les rassemble tous, à l'exception des élèves. Rappelons cependant que différentes composantes de la Commission de pilotage sont en outre consultées de manière obligatoire (voir le chapitre 1).

Les difficultés

92. Conformément à la Déclaration de politique communautaire 2009-2014, la pratique d'engager des projets pilotes avant tout déploiement à grande échelle tend à se généraliser. Cependant, il est parfois difficile de concilier l'urgence de certaines décisions, voire le respect par un gouvernement des engagements pris lors de sa mise en place, avec les délais que supposent la plupart des études pilotes. Ces délais rendent quasi impossible, par exemple, de se baser sur des études pilotes lorsqu'il s'agit de définir le contenu de la formation initiale des inspecteurs.
93. Une autre difficulté de la mise en œuvre du cadre d'évaluation en vue d'améliorer la réussite scolaire réside dans la lenteur du processus d'implantation de nouvelles pratiques au sein du système. L'importance et l'intérêt des réformes doivent être mis en balance avec le temps requis par l'appropriation des innovations par les principaux acteurs et le besoin de stabilité exprimé par de nombreux enseignants à l'occasion des enquêtes menées par Van Campenhoudt et al. en 2004. Enfin les moyens forcément limités imposent parfois d'établir des priorités et de faire des choix entre différentes mesures potentiellement positives.

Chapitre 3 : L'évaluation systémique

94. Ce chapitre traite des processus d'évaluation du système scolaire dans son ensemble. D'autres formes d'évaluation, telles que l'évaluation des élèves et des établissements scolaires, sont prises en compte dans la mesure où leurs résultats sont utilisés pour évaluer le système scolaire.
95. Les réformes entreprises dans le secteur de l'éducation visant à développer un cadre d'évaluation systémique font l'objet de mesures parallèles dans le contexte plus large du secteur public. Ainsi certains dispositifs législatifs contiennent dorénavant l'obligation d'en évaluer la pertinence, l'efficacité et l'efficacités. D'autre part, un service spécifique a été créé au sein du Ministère de la Communauté française avec pour mission l'évaluation des politiques publiques. Des notices méthodologiques sont en cours de réalisation. D'une manière plus large, un protocole prévoit des procédures d'évaluation sur la collaboration entre le gouvernement et l'administration. Pour ce qui concerne plus spécifiquement les personnels, une réglementation récente prévoit l'évaluation de la haute fonction publique (mandat de cinq ans) en fonction de la réalisation de leurs plans opérationnels s'intégrant dans le plan opérationnel du Ministère.

3.1 Pratiques actuelles

96. Les pratiques actuelles en matière d'évaluation systémique sont le fruit d'une évolution récente (durant les 10 à 15 dernières années) et appelées à poursuivre leur développement en tirant parti de l'expérience acquise peu à peu.

3.1.1 Cadre global d'évaluation systémique

97. Cette section décrira les principaux acteurs de l'évaluation du système, ainsi que leurs rôles, avant d'examiner les relations entre celle-ci et les évaluations mises en œuvre aux autres niveaux.

Les acteurs principaux et leurs rôles

98. Par le décret du 27 mars 2002, la Communauté française s'est dotée d'une Commission de pilotage du système éducatif dans sa forme actuelle. Selon les parlementaires à l'initiative de ce décret, il s'agissait de renforcer un dispositif déjà mis en place en 1997 par le Décret-missions, mais jugé insuffisant : « il n'organise pas de prise de données scientifiques pour l'ensemble de notre enseignement et il ne permet pas le suivi statistique des élèves » (Rapport de la Commission de l'éducation à propos du Décret du 27/03/2002, p. 2). La proposition résultait d'une analyse de terrain, que son auteur résumait ainsi : « Dans notre enseignement, les efforts individuels sont de très haute qualité, d'une très grande intensité mais force est de constater qu'un certain nombre d'insatisfactions sont exprimées au sujet de la cohérence de l'effort global » (ibid., p. 2). Divers problèmes sont évoqués, à titre d'exemples, à côté des résultats de l'enquête PISA : la maîtrise du français, l'apprentissage d'une seconde langue, le taux d'échecs de 60 % en première candidature à l'université.
99. Le pilotage de l'enseignement en Communauté française vise à répondre au besoin d'évaluer le fonctionnement du système éducatif et de dégager des pistes pour améliorer la qualité de l'enseignement.
100. La Commission de pilotage est un organe de conseil qui se réunit environ une fois par mois. Ses propositions et avis constituent un tableau de bord pour les décideurs politiques, permettant une prise de décision motivée et responsable dans le domaine de l'enseignement. Le pilotage de l'enseignement en Communauté française correspond à une méthodologie prévisionnelle, prospective : il s'agit de préparer les orientations et les décisions à prendre, de se donner les moyens d'améliorer l'organisation ou le contenu de l'enseignement. La cohérence de l'enseignement en Communauté française est au cœur des travaux de la commission.

101. La commission s'appuie sur la collecte systématique d'informations sur le parcours des élèves, sur le fonctionnement et les résultats du système, et sur un travail de réflexion et de propositions. Dans le souci de renforcer la cohérence et l'efficacité de l'action éducative, elle inscrit les réformes dans la réalité des écoles : en établissant des relations entre les praticiens et les chercheurs, en recommandant les outils pédagogiques adaptés (outils d'apprentissages et outils d'évaluation) et en structurant la formation continuée aux différents niveaux. La Commission de pilotage est également chargée de fournir des mesures et recommandations en vue de garantir la qualité et l'équivalence de l'enseignement dispensé.
102. Axée à la fois sur un pluralisme démocratique et un nécessaire pragmatisme, la Commission de pilotage rassemble les principaux acteurs du système éducatif : outre l'Administrateur général de l'enseignement et de la recherche scientifique, trois inspecteurs généraux, huit représentants des pouvoirs organisateurs* et le responsable du Service général de l'enseignement organisé par la Communauté française, on y trouve sept experts en pédagogie issus des universités et des hautes écoles, trois représentants des syndicats enseignants et deux représentants des associations de parents d'élèves. Les mandats sont attribués pour une durée de quatre ans. La commission ne délibère valablement qu'en présence de la majorité absolue de ses membres. Elle prend ses décisions au consensus et, à défaut, à la majorité des deux tiers des membres présents. D'autres responsables de l'administration assistent également aux réunions : la fonctionnaire dirigeante de l'Institut de la formation en cours de carrière (IFC), la Directrice générale de l'enseignement obligatoire, la Directrice générale adjointe du Service général du pilotage du système éducatif, un membre de la Direction de l'égalité des chances et la responsable de l'Observatoire de l'enseignement supérieur.
103. La Commission de pilotage constitue une sorte d'interface entre les informations relatives aux élèves et aux établissements scolaires, d'une part, le gouvernement et l'administration, d'autre part : sur la base des informations brutes, des synthèses, des analyses, voire des recommandations qui lui parviennent, elle élabore des propositions et des recommandations à l'intention des autorités. Ainsi, le plan des orientations et des thèmes prioritaires pour les formations interréseaux proposé par la Commission de pilotage s'appuie notamment sur les avis et propositions du Service général de l'inspection et de plusieurs autres organes (Conseil supérieur de la guidance psychomédicale, Conseils généraux pour l'enseignement spécialisé, l'enseignement secondaire et l'enseignement fondamental, Cellule administrative de coordination des actions de prévention du décrochage scolaire et de la violence et Conseil supérieur de l'éducation aux médias).
104. La Commission de pilotage a pour mission, selon l'article 3 du décret du 27 mars 2002, dans le respect de la liberté des pouvoirs organisateurs en matière de méthodes pédagogiques :
- d'accompagner les réformes pédagogiques et d'œuvrer à leur réalisation ;
 - de doter l'enseignement d'un système cohérent d'indicateurs ;
 - de favoriser la cohérence entre le contenu des programmes, les socles de compétences*, les compétences terminales* et les profils de formation* ainsi que la compatibilité entre les programmes des réseaux* et des niveaux d'enseignement ;
 - de définir annuellement le plan des orientations et des thèmes prioritaires des formations en cours de carrière interréseaux des membres du personnel de l'enseignement fondamental et secondaire, ordinaires et spécialisé et des centres psycho-médico-sociaux et de présenter au gouvernement une proposition motivée sur le choix des opérateurs chargés de mettre en œuvre ces formations ;
 - de coordonner et diffuser les outils pédagogiques et d'évaluation prévus par le décret-missions ;
 - d'articuler les efforts de recherche et développement en éducation des universités et des hautes écoles et de veiller à faire bénéficier les établissements scolaires des résultats ; la commission doit définir des plans pluriannuels de recherche fixant les priorités et les objectifs à atteindre et les soumettre au gouvernement ;

- d'assurer le suivi statistique des élèves en vue de comprendre les décrochages, les problèmes rencontrés et les orientations successives en ce compris l'articulation avec les autres opérateurs de formation ;
- d'éclairer, sur demande ou d'initiative, le gouvernement et le parlement de la communauté française, notamment sur l'état et l'évolution de son système éducatif, les problèmes qu'il rencontre ou qui sont prévisibles, les écarts par rapport aux plans et aux prévisions ;
- d'adresser un rapport annuel au gouvernement qui comprend notamment :
 - une synthèse de ses activités,
 - un programme synthétique d'activités pour l'exercice suivant,
 - des propositions concernant toute modification réglementaire et décrétole permettant d'améliorer le pilotage de l'enseignement en communauté française ;
- d'observer le processus d'inscription dans le premier degré de l'enseignement secondaire ordinaire et d'adresser tous les deux ans au gouvernement un rapport d'évaluation portant sur l'impact des modifications apportées au Décret-missions en vue de réguler les inscriptions et les changements d'écoles dans l'enseignement obligatoire ;
- de rendre un avis sur les projets de programmes d'études conformément aux directives du Décret-missions ;
- d'octroyer l'agrément indicatif de conformité aux manuels scolaires et aux collections de manuels scolaires qui lui sont soumis ;
- d'octroyer l'agrément indicatif de conformité aux logiciels scolaires et aux autres outils pédagogiques qui lui sont soumis ;
- d'observer, de suivre et d'évaluer le dispositif d'encadrement différencié établi par le décret du 30 avril 2009 afin d'assurer à chaque élève des chances égales d'émancipation sociale dans un environnement pédagogique de qualité.

105. En outre (Décret du 2 juin 2006), la Commission de pilotage est chargée de diverses missions en ce qui concerne les évaluations externes (voir le point 6.1.1.). Elle doit adresser un rapport au gouvernement si elle constate certains problèmes au niveau d'un établissement (article 7).

106. Le travail de la Commission de pilotage s'appuie sur le travail du *Service général du pilotage du système éducatif*, qui fait partie de l'Administration générale de l'enseignement et de la recherche scientifique. Ce service général comprend trois directions (Direction des évaluations externes, Direction Magazine « PROF » - une revue professionnelle adressée à tous les enseignants, Direction des services d'appui) et quatre services (Service Cyberécole, Service de la recherche en éducation, Service indicateurs de l'enseignement, Service « Manuels et logiciels scolaires »). La Direction des services d'appui se compose de quatre unités : Service d'appui de la Commission de pilotage, Service d'appui aux Commissions des outils d'évaluation, Service d'appui aux Commissions des programmes, Service d'appui administratif transversal.

107. Le *Service général de l'inspection* joue également un rôle important dans le pilotage du système éducatif. Son plan de travail, qui le conduit à visiter chaque établissement scolaire selon un ou différents points de vue disciplinaires au cours d'un cycle de trois années, vise notamment à « recueillir les données les plus significatives et les plus fiables possible afin de faire rapport de façon pertinente à l'Autorité sur la façon dont les enseignants et autres agents traduisent en gestes professionnels les prescrits décrets et réglementaires » (Rapport 2009-2010 de l'inspection, p. 2). Non seulement l'inspection est représentée au sein de la Commission de pilotage, mais elle rédige chaque année un rapport sur l'état du système éducatif qui est adressé au Gouvernement et transmis, pour information, à la Commission de pilotage et au Collège de l'inspection, de conseil et de soutien pédagogiques⁶. Dans un second temps, tous les inspecteurs le reçoivent également.

⁶ Ce collège est composé de trois fonctionnaires généraux désignés par le Gouvernement, de l'Inspecteur général coordonnateur du Service général de l'Inspection, des Inspecteurs généraux et des Inspecteurs chargés de la coordination de l'inspection au sein des Services d'inspection, du Coordonnateur du Service de

En outre, il n'est pas exceptionnel que le ministre responsable décide de diffuser plus largement ce rapport (présentation au Parlement ou à la presse, par exemple).

108. D'autres conseils *et organes d'avis* contribuent également au pilotage du système éducatif (voir le chapitre 2) : ainsi, une mission d'évaluation permanente des actions d'intégration a été confiée au Conseil général de concertation pour l'enseignement spécialisé par le décret du 5 février 2009 (voir le chapitre 7).

L'articulation de l'évaluation systémique et des autres types d'évaluation

109. L'évaluation systémique fait largement appel aux résultats des évaluations des élèves et des établissements d'enseignement.

L'évaluation des élèves

110. En vertu du Décret du 2 juin 2006 relatif aux évaluations externes, la Commission de pilotage intervient à différents niveaux du dispositif.
111. En ce qui concerne les *évaluations externes non certificatives*, la Commission de pilotage peut recommander au gouvernement d'organiser des évaluations qui s'ajouteraient au programme de base, fixé par le décret (notamment en matière de langues modernes) et propose tous les trois ans au gouvernement un plan triennal qui présente le calendrier des évaluations externes non certificatives relatives aux humanités générales et technologiques. Les résultats et l'analyse des évaluations externes non certificatives sont remis par les présidents des groupes de travail au président de la Commission de pilotage. Sur la base des résultats de chaque évaluation externe non certificative, la Commission de pilotage adresse au gouvernement un avis reprenant, le cas échéant, les recommandations susceptibles d'améliorer ces résultats.
112. La Commission de pilotage est impliquée dans la mise en œuvre des *évaluations externes certificatives*.
113. En ce qui concerne le certificat d'études de base (CEB), sur proposition de la Commission de pilotage, le gouvernement peut requérir le prélèvement d'un échantillon représentatif de copies corrigées, rendues anonymes, de l'épreuve externe commune afin d'apprécier de façon globale les acquis des élèves au terme de l'enseignement primaire.
114. En ce qui concerne l'épreuve externe certificative correspondant à la fin du 1^{er} degré de l'enseignement secondaire (CE1D, voir le point 6.3.), la Commission de pilotage peut proposer au gouvernement d'étendre son objet à d'autres disciplines que le français et la formation mathématique, rendues obligatoires par le décret. En ce qui concerne les épreuves correspondant à la fin de l'enseignement secondaire (« Test d'enseignement secondaire supérieur » ou TESS - voir le point 6.3.), proposées annuellement à chaque établissement d'enseignement, c'est sur proposition de la Commission de pilotage que le gouvernement définit chaque année les disciplines sur lesquelles portent les épreuves externes ainsi que les formes, sections et options concernées. La Commission de pilotage rédige chaque année un rapport d'évaluation portant sur la mise en œuvre de ces deux épreuves.

L'évaluation des enseignants

115. Au travers des rapports de l'inspection, la Commission de pilotage peut être rendue attentive à des problèmes qui se posent sur le terrain et les prendre en considération dans ses réflexions et propositions, notamment à propos de la formation en cours de carrière des enseignants.

conseil et de soutien pédagogiques et des conseillers pédagogiques coordonnateurs des Cellules de conseil et de soutien pédagogiques.

L'évaluation des établissements

116. La Commission de pilotage exerce certaines responsabilités en ce qui concerne la qualité et l'équivalence de l'enseignement dispensé dans les établissements. Si elle dispose d'éléments indiquant qu'un établissement ne met pas en œuvre ou applique de manière manifestement lacunaire les recommandations qu'elle formule en vue de garantir la qualité et l'équivalence de l'enseignement dispensé dans les établissements, elle adresse un rapport au gouvernement à qui il appartient *in fine* de prendre les mesures ou les sanctions qui s'imposent. Cependant, jusqu'au 31 décembre 2010, cette situation ne s'est jamais présentée.

3.1.2 Procédures utilisées dans l'évaluation systématique

117. Les critères de performance et les normes de référence qui fondent les pratiques d'évaluation en Communauté française sont présentés au chapitre 1 (page 16).

Les instruments utilisés

118. Pour remplir ses missions, la Commission de pilotage s'appuie sur des informations provenant de sources diverses, soit spécifiques à la Communauté française, soit internationales.

Les évaluations externes

119. Les résultats des évaluations externes (certificatives et non certificatives – voir le point 6.1.1. à propos de l'organisation de ces évaluations) sont présentés à la Commission de pilotage. En outre, au terme de chaque opération d'évaluations externes non certificatives, un questionnaire est adressé aux chefs d'établissement et aux enseignants concernés par l'évaluation afin de faire le point sur la façon dont celle-ci s'est déroulée et, le cas échéant, de repérer des améliorations à apporter au dispositif.

Les constats du Service général de l'inspection

120. Les inspecteurs collectent de nombreuses informations, qui donnent lieu à un rapport annuel qui alimente les réflexions à propos du système scolaire.

La recherche en éducation dans les universités et les hautes écoles

121. La Communauté française dispose de la compétence de définir sa politique de recherche en éducation. Ce sont les ministres en charge de l'enseignement et de la recherche scientifique qui sont les principaux responsables en matière de recherche universitaire et de recherche appliquée dans le cadre des hautes écoles.

122. La Commission de pilotage a notamment pour mission d'articuler les efforts de recherche et développement en éducation des universités et des hautes écoles avec les réalités du système éducatif et de veiller à faire bénéficier les établissements scolaires des résultats. A cette fin, elle définit des plans pluriannuels de recherche fixant les priorités et les objectifs à atteindre. Ces plans sont soumis au gouvernement pour approbation et mis en œuvre par ce dernier conformément aux priorités fixées. Il n'existe pas en Belgique de centre universitaire ou d'institut de recherche para-universitaire qui soit subsidié directement par un budget public pour mener de la recherche en éducation. Plusieurs modes de subsidiation de la recherche en éducation existent cependant au sein de la Communauté française (notamment des organes de financement sur fonds publics). Des moyens financiers sont accordés à des services universitaires dont la fonction principale est l'enseignement en vue de leur permettre de réaliser des projets de recherche particuliers.

123. Des études tendant à contribuer directement au pilotage et à l'évaluation de l'enseignement sont confiées à un service au sein d'une université ou d'une haute école ou sont réalisées conjointement par des chercheurs appartenant à différentes institutions d'enseignement supérieur (ce pluralisme doit notamment garantir une meilleure prise en compte des ressources et des intérêts des différents réseaux lorsque la recherche est susceptible d'avoir des retombées au niveau du système éducatif).

Certaines de ces études sont réalisées à la demande du ministre compétent ou prévues par la législation. A titre d'exemple, on peut citer, parmi les études effectuées ces dernières années :

- des études interuniversitaires visant à mettre au point et à adapter les critères de repérage des établissements scolaires bénéficiaires de la politique de discriminations positives (voir le chapitre 7) ;
- des enquêtes auprès des enseignants des différents niveaux, visant à connaître leurs positions face aux réformes du système éducatif ;
- une étude visant à analyser les difficultés rencontrées lors de la généralisation des cours de langue dans les établissements d'enseignement primaire et à proposer des mesures de nature à résoudre les problèmes rencontrés ;
- une étude interuniversitaire aboutissant à la mise au point d'un système d'indicateurs de nature à fonder le pilotage du système éducatif ;
- une étude portant sur cinq expériences pilotes impliquant des enseignants du secondaire et du supérieur en vue d'améliorer la transition entre les deux niveaux d'enseignement ;
- deux recherches sur les pratiques de maintien (redoublement) en 3^e maternelle.

124. L'administration s'efforce depuis 1993 de mettre l'accent sur l'information au sujet des objectifs et des résultats des études et des recherches qu'elle finance et sur la diffusion des outils nés de ces travaux. Deux serveurs d'informations pédagogiques ont été mis en place, l'un interréseaux (<http://www.enseignement.be>) et l'autre spécifique à l'enseignement organisé par la Communauté française (<http://www.restode.cfwb.be>). Les articles de synthèse des recherches sont accessibles sur ces serveurs.

Des études internationales

125. La Belgique francophone participe régulièrement à des enquêtes internationales qui fournissent des informations comparables sur différents systèmes scolaires et permettent d'examiner les résultats des élèves de la Communauté française dans une perspective plus large.

126. Les études internationales centrées sur les résultats des élèves sont organisées par l'Association Internationale pour l'Évaluation des rendements scolaires (IEA - organisation non gouvernementale dont l'objet est l'étude comparative des systèmes éducatifs, dès 1965), par l'OCDE (voir Lafontaine et Blondin, 2004), et plus récemment par la Commission européenne. Trois études internationales portant sur les résultats des élèves sont actuellement en cours en Communauté française : une étude sur la littératie dans l'enseignement primaire (Progress in International Reading Literacy Study ou PIRLS - enquête principale en 2011), le Programme International pour le Suivi des Acquis des élèves ou PISA (essai de terrain en 2011 et enquête principale en 2012) et l'Etude européenne sur les compétences en langues (European Survey on Language Competences ou ESLC - enquête principale en 2011). La Communauté française a choisi d'administrer l'ESLC sur ordinateur dans tous les établissements scolaires de l'échantillon et elle participe dans les cycles 2009 et 2012 du PISA aux options internationales portant sur l'administration électronique de certaines épreuves.

127. La Communauté française participe également à des études internationales de nature à nourrir la réflexion sur différents aspects de son système éducatif, telles que l'étude menée par Eurydice sur les responsabilités et l'autonomie des enseignants en Europe ou l'enquête internationale initiée par l'OCDE sur l'amélioration de la direction des établissements scolaires.

128. La Commission de pilotage prend connaissance des résultats de ces enquêtes (la plupart du temps, les chercheurs responsables de l'étude en Communauté française sont invités à présenter à la commission les conclusions de l'étude qu'ils ont menée) et elle est donc en mesure de prendre celles-ci en considération dans la suite de ses travaux.

Un système cohérent d'indicateurs de l'enseignement

129. Afin de disposer de toutes les informations nécessaires pour réaliser un pilotage cohérent et efficace du système éducatif et en complément de celles déjà fournies par les évaluations externes,

les recherches en éducation et les études internationales, la Communauté française a mis en place un système cohérent d'indicateurs de l'enseignement qui présente un ensemble d'informations objectives sur le système éducatif tant au niveau des élèves, des personnels que de son environnement (voir <http://www.enseignement.be/prof/dossiers/indicateurs/>).

130. Une équipe interuniversitaire de recherche a élaboré un plan dressant l'architecture de ce système d'indicateurs. Sur cette base, la Commission de pilotage a arrêté en 2005 une première liste d'une trentaine d'indicateurs. Un groupe de projet, dénommé « PISTE », a été mis en place conjointement par l'administration de la Communauté française et l'Entreprise publique des Technologies Nouvelles de l'Information et de la Communication de la Communauté française (ETNIC). Il supervise une équipe mixte et permanente chargée désormais de produire les indicateurs. A partir de 2006, une publication similaire aux « Tableaux de bord » publiés en 1995, 1997 et 2001, intitulée « Les indicateurs de l'enseignement » a pris la relève. Cette brochure est le fruit d'une collaboration entre le Service des statistiques et le Service général du pilotage du système éducatif de l'Administration de l'Enseignement et de la Recherche Scientifique (AGERS). Cinq éditions sont disponibles : 2006, 2007, 2008, 2009 et 2010. Chaque indicateur est présenté sur une double page comportant une présentation graphique des données et des commentaires descriptifs.
131. Les indicateurs présentés dans l'édition 2010 constituent un ensemble d'informations objectives et structurées jugées de nature à contribuer efficacement, compte tenu des données statistiques disponibles, à une réflexion nourrie et cohérente sur le système éducatif de la Communauté française. Les indicateurs portent sur 6 aspects du système scolaire :
- *des généralités* (5 indicateurs) : participation des jeunes à l'enseignement et taux de scolarisation ; origine géographique des effectifs scolaires de l'enseignement de plein exercice et en alternance ; perspectives d'évolution de la population scolaire de l'enseignement fondamental et secondaire ; coût de la scolarité à charge de la communauté française ; la Belgique francophone dans le système d'indicateurs européens ;
 - *les publics* (5 indicateurs) : population scolaire dans l'enseignement fondamental et secondaire ; répartition différenciée des effectifs entre les différents niveaux, types et formes d'enseignement ordinaire ; publics de l'enseignement spécialisé ; disparités socio-économiques dans l'enseignement fondamental et secondaire ; publics des différentes formes de l'enseignement secondaire ordinaire de plein exercice ;
 - *les parcours* (9 indicateurs) : retard scolaire dans l'enseignement ordinaire de plein exercice ; redoublement dans l'enseignement ordinaire de plein exercice ; changements d'établissement dans l'enseignement ordinaire de plein exercice ; parcours sur 4 ans d'élèves entrant en 1^{re} année primaire en 2005-2006 ; transition de l'enseignement primaire à l'enseignement secondaire ; parcours sur 5 ans des élèves entrant en 1^{re} année de l'enseignement secondaire ordinaire ; attestations d'orientation délivrées par les conseils de classe dans l'enseignement secondaire ordinaire de plein exercice ; situations scolaires en 2008-2009 des élèves entrés en 4^e année secondaire en 2007-2008 ; taux d'accès à l'enseignement supérieur ;
 - *les résultats* (7 indicateurs) : compétences en éveil des élèves de 2^e primaire (2009) ; compétences en éveil des élèves de 5^e primaire (2009) ; compétences en éveil des élèves de 2^e secondaire (2009) ; obtention du certificat d'études de base ; rythmes scolaires individuels ; types de certification en 6^e année de l'enseignement secondaire ordinaire de plein exercice ; taux de réussite en première année des étudiants de 1^{re} génération dans l'enseignement supérieur ;
 - *les personnels* (3 indicateurs) : formation initiale des enseignants de l'enseignement obligatoire ; nombre de charges enseignantes de l'enseignement ordinaire fondamental et secondaire ; âge et féminisation du personnel enseignant de l'enseignement obligatoire ;
 - *l'organisation* (1 indicateur) : population scolaire, par réseau, dans l'enseignement fondamental et secondaire en 2008-2009.

132. La présentation des résultats des élèves aux évaluations externes non certificatives comporte des informations sur les résultats en fonction de diverses caractéristiques individuelles ou socioculturelles des élèves telles que le sexe et le retard scolaire, la langue parlée à la maison, le nombre de livres à la maison et le pays de naissance.
133. L'annexe 1 liste les informations présentées par les éditions successives du document « Les indicateurs de l'enseignement ». Certains des indicateurs (cases grisées dans le tableau de synthèse) sont conçus de façon à permettre l'analyse des évolutions d'une édition à l'autre : ainsi, les taux de retard scolaire ou d'obtention du certificat d'études de base.

L'évaluation des innovations

134. Plus globalement, la Déclaration de politique communautaire 2009-2014, adoptée suite aux élections de juin 2009 et portant sur la poursuite ou l'initiation de différents chantiers, prévoit explicitement d'évaluer avec objectivité leurs acquis et les améliorations à leur apporter : « l'action du Gouvernement s'appuiera sur un pilotage rigoureux, à partir de tableaux de bord, d'objectifs chiffrés et de suivis réguliers du degré de réalisation de ces objectifs (...) La Commission de pilotage déterminera (...) les leviers d'action les plus pertinents, analysera en continu les indicateurs de performance et formulera des mesures correctrices ou additionnelles permettant d'atteindre les objectifs » (2009, pp. 18-19).

3.1.3 Compétences nécessaires à l'évaluation du système scolaire et à l'utilisation des résultats

L'évaluation des performances du système

135. Pour assurer l'évaluation des performances du système scolaire, la Commission de pilotage s'appuie sur divers organismes.

Les services d'inspection

136. « Une inspection interréseaux doit jouer un rôle pivot pour le pilotage puisqu'elle est en première ligne pour évaluer l'état, l'évolution, les besoins et les réactions du système d'enseignement par rapport aux recommandations émises par la Commission de pilotage » (Commission de pilotage, Rapport d'activités 2004, p. 12). Le 8 mars 2007, la Communauté française a réformé son système d'inspection.
137. Le Service général de l'inspection, dirigé par un inspecteur général coordonnateur, est constitué de différents services, parmi lesquels :
- un Service de l'inspection de l'enseignement fondamental ordinaire et un Service de l'inspection de l'enseignement secondaire ordinaire, dirigés chacun par un inspecteur général assisté de trois inspecteurs chargés de la coordination de l'inspection au niveau concerné ;
 - un Service de l'inspection de l'enseignement spécialisé et un Service de l'inspection des centres psycho-médico-sociaux, chacun de ces services étant dirigé par un inspecteur chargé de la coordination de l'inspection concernée.
138. Le Service général de l'inspection est chargé de missions d'évaluation variées, parmi lesquelles le contrôle du niveau des études, le respect de différents prescrits décrets, la détection d'éventuels mécanismes de ségrégation, etc. Il doit en particulier assister la Commission de pilotage.
139. Les inspecteurs bénéficient d'une formation initiale et d'une formation en cours de carrière qui visent à développer chez les candidats des aptitudes relationnelles, pédagogiques et l'aptitude à maîtriser à livre ouvert les matières législatives et réglementaires ainsi que le développement des capacités de gestion administrative. Chacun fait l'objet d'évaluations à un rythme déterminé par le décret.

140. Les inspecteurs généraux et l'inspecteur général coordonnateur, mandataires désignés pour cinq ans renouvelables par le gouvernement parmi les inspecteurs qui remplissent certaines conditions, doivent notamment avoir suivi et réussi une formation en gestion de ressources humaines organisée par l'Ecole d'Administration publique. L'évaluation des mandataires a lieu tous les trente mois. La Commission de pilotage a formulé en 2007 des propositions relatives à la formation en cours de carrière de ces mandataires.

L'entreprise publique des technologies nouvelles de l'information et de la communication

141. En 2002, la Communauté française s'est dotée d'une « Entreprise publique des Technologies nouvelles de l'Information et de la Communication » (ETNIC). L'ETNIC est notamment chargée d'une mission de diffusion, d'appui et d'études en matière de statistiques pour les services de la Communauté française :

- l'élaboration et la mise à jour d'un entrepôt de données, rendues anonymes, dans le respect de la législation relative à la protection de la vie privée, constitué des données disponibles en Communauté française ;
- la diffusion, à travers des publications et un site Internet, des données traitées et des informations relatives aux données disponibles ;
- la mise en œuvre d'études statistiques en vue de répondre à des besoins ponctuels ;
- la mission de consultance statistique lorsqu'un service de la Communauté française en exprime le besoin afin de mener à bien un projet qui lui a été confié, cette collaboration faisant l'objet d'une convention de services ;
- la représentation de la Communauté française en matière de statistiques, en concertation avec les services fonctionnels concernés, au sein des différentes instances belges et internationales compétentes.

Les services de recherche en éducation

142. Les réponses des universités et des hautes écoles aux appels d'offre concernant des recherches en éducation font l'objet d'une analyse par une commission composée de membres du Service général du pilotage, et de représentants des services d'inspection et des pouvoirs organisateurs. Une sélection est proposée au gouvernement qui décide des projets à retenir.

143. Dans certains cas (en particulier lorsque les enjeux au niveau du système sont importants, par exemple pour la préparation de l'architecture du système d'indicateurs), l'appel d'offres spécifie que la recherche doit être menée en collaboration par deux ou plusieurs institutions.

144. Pour chaque recherche, un comité d'accompagnement est mis sur pied. Celui-ci se réunit régulièrement (en tout début de recherche, au terme de celle-ci et à plusieurs reprises en cours de travail) pour veiller à la bonne réalisation du projet et à l'exploitation optimale des résultats (notamment au moyen de l'organisation de formations). Ces comités d'accompagnement sont composés de membres du Service général du pilotage, de représentants des réseaux et d'inspecteurs, choisis en fonction de leur intérêt ou de leur compétence par rapport au thème de la recherche, d'un délégué de l'Institut de la formation en cours de carrière et du ou des professeurs en charge de la recherche (habituellement assistés d'un ou de plusieurs chercheurs).

L'utilisation des résultats de l'évaluation systémique

145. Différents dispositifs ont été mis en place en vue de favoriser l'exploitation des résultats sur le terrain scolaire.

Les inspecteurs et les chefs d'établissement

146. Tant la formation initiale des inspecteurs et des chefs d'établissement que leur formation continuée visent notamment à les préparer à favoriser l'exploitation par les enseignants des résultats des diverses évaluations.

Les conseillers pédagogiques

147. Le Service général du pilotage organise des réunions d'information à propos des évaluations externes à l'attention des conseillers pédagogiques des différents réseaux (pour une information sur la fonction de conseiller pédagogique, voir le point 4.1.2.). Elles ont pour objectifs de présenter les tests (contenu et mode de construction), les pistes didactiques et les informations nécessaires à l'appui dans l'exploitation des résultats dans les écoles.

Les enseignants eux-mêmes

148. Suite aux épreuves d'évaluation externe non certificative administrées à tous les élèves de certaines années, un dossier de pistes didactiques portant sur les problèmes mis en évidence est élaboré et diffusé auprès de tous les enseignants. Des suivis pédagogiques sont mis sur pied avec l'aide des inspecteurs et des formations sont organisées pour aider les enseignants à tirer parti des pistes didactiques : des formations organisées par l'Institut de la formation en cours de carrière (IFC - <http://www.ifc.cfwb.be/>) portent sur l'analyse des résultats de l'épreuve, l'appropriation des pistes didactiques issues de ces évaluations en vue d'une intégration dans la pratique quotidienne et l'identification des pistes les plus appropriées à la classe actuelle. D'autres formations sont aussi organisées par les centres de formation des différents réseaux.

3.1.4 Utilisation des résultats de l'évaluation

149. Que la Commission de pilotage ait été saisie d'un problème par un ministre, ou qu'elle ait pris l'initiative d'une réflexion, elle transmet des recommandations au gouvernement. Celui-ci les examine et décide de l'opportunité de les concrétiser. Selon l'objet de ces recommandations, il peut s'agir de modifier le cadre légal (par exemple proposer un décret qui en modifie un autre) ou de prendre une disposition dans un cadre légal inchangé (par exemple l'intégration par le gouvernement des thèmes de recherche en éducation proposés par la commission dans l'appel à projets adressé aux universités et aux hautes écoles).
150. Par ailleurs, non seulement les informations recueillies et leurs analyses font l'objet de débats au sein de la Commission de pilotage (qui comprend, rappelons-le, des représentants des différentes instances concernées par l'enseignement), mais la plupart des résultats sont publiés : ainsi, les éditions successives des indicateurs de l'enseignement sont imprimées et distribuées aux personnes concernées et intéressées, et sont également téléchargeables gratuitement sur le site « enseignement.be », globalement ou unité par unité (<http://www.enseignement.be/index.php?page=26287&navi=3077>).
151. Une diffusion des résultats des recherches auprès des acteurs du système éducatif les plus directement concernés est généralement prévue : au terme de chaque recherche, un article, voire un rapport de recherche plus complet, est téléchargeable sur le site enseignement.be. En outre, lors de chaque cycle de l'enquête PISA, des conférences sont organisées à destination de différents publics concernés, en particulier des inspecteurs de la discipline sur laquelle porte principalement l'étude.
152. La revue trimestrielle PROF (voir <http://www.enseignement.be/prof>), éditée par une équipe intégrée au Service général du Pilotage, est adressée gratuitement aux enseignants, éducateurs, personnels administratif et technique, directeurs, inspecteurs, médiateurs, agents des centres psycho-médico-sociaux de la Communauté française, ainsi qu'aux futurs enseignants. L'éditorial du premier numéro précise à l'intention du lecteur, que la revue est là « pour dire ce que vous faites, pour susciter le débat, pour accompagner votre réflexion sur les enjeux de l'enseignement en Communauté française. Et pour vous informer de ce qui bouge » (page 2).

3.2 Mise en œuvre de l'évaluation systémique

L'impact de l'évaluation systémique

153. Il n'existe pas encore d'étude systématique des répercussions du dispositif d'évaluation systémique.
154. Divers indices, cependant, attestent de l'utilité de la Commission de pilotage aux yeux de certains acteurs essentiels du système éducatif : les ministres successivement en charge de l'enseignement obligatoire lui adressent régulièrement des demandes d'avis. Ainsi, c'est en réponse à la demande de la ministre en charge de l'enseignement obligatoire que la Commission de pilotage a étudié en 2006 l'impact des attestations d'orientation délivrées au terme du 1er degré sur la suite de la scolarité des élèves. La Commission a alors formulé des propositions visant à réduire les conséquences négatives de ces attestations. Réciproquement, les avis ou les recommandations émis par la commission, que ce soit d'initiative ou en réponse à une demande, sont le plus souvent suivis d'effets.
155. Les ajouts réguliers de missions supplémentaires aux responsabilités de la commission constituent certainement aussi un indice de l'importance qui lui est reconnue.
156. Selon le rapport d'activités 2009-2010 de l'inspection, les évaluations externes ont des retombées sur le système éducatif qui dépassent leur contribution directe au travail de la Commission de pilotage. Elles définissent petit à petit, de façon pragmatique, le niveau qu'il est raisonnable d'attendre à tel ou tel moment de la scolarité. Ces évaluations ont un impact sur les pratiques des enseignants, principalement de ceux qui travaillent au niveau auquel les épreuves étaient destinées.

Des limites

157. Comme bien d'autres pays qui ont souffert de la crise financière de ces dernières années, la Communauté française a vu ses ressources, déjà limitées, encore se réduire. Les moyens disponibles pour les recueils d'informations, les analyses, les publications, et plus fondamentalement les initiatives visant à améliorer l'efficacité du système d'enseignement imposent des limites et un rythme aux réformes, même si les dépenses d'enseignement n'ont pas été touchées par la crise.
158. Dans un contexte de concurrence des réseaux, des pouvoirs organisateurs et même des établissements scolaires, le législateur a pris diverses précautions interdisant toute diffusion des résultats par établissement. Ainsi, en vertu du décret portant sur les évaluations externes (2 juin 2006) les résultats des élèves et des établissements scolaires aux évaluations externes non certificatives sont maintenus anonymes sauf pour l'établissement scolaire concerné, le Service de conseil et d'animation pédagogiques de l'enseignement organisé par la Communauté française et les Cellules de conseil et d'animation pédagogiques de l'enseignement subventionné par la Communauté française.

Des difficultés perçues concernant la mise en œuvre de l'évaluation systémique

159. Il est prévu que le suivi statistique des élèves s'appuie sur une base de données appelée SIEL. Afin de répondre aux exigences de la Commission de la vie privée en ce qui concerne les procédures de sécurité à mettre en place lors de l'utilisation des données du Registre national, les réseaux ont été invités à désigner des conseillers en sécurité chargés d'aider les écoles à se conformer aux exigences légales en la matière. Certains des chefs d'établissement se sont montrés réticents face à la nécessité de collecter des informations d'ordre privé (par exemple le diplôme des responsables des élèves) et la Commission de pilotage a dû confirmer l'importance de ce type de données et la légitimité de leur récolte.
160. En ce qui concerne la formation en cours de carrière, qui fait l'objet de deux décrets distincts selon qu'il s'agit de l'enseignement fondamental ordinaire, d'une part, de l'enseignement spécialisé et de l'enseignement secondaire ordinaire, d'autre part, la Commission de pilotage a déploré dès

2003 les différences dans les procédures et en particulier dans le rôle qui lui est attribué et elle a recommandé une harmonisation des procédures. La Déclaration de politique communautaire 2009-2014 a repris cet objectif, dans un souci de qualité. Cette harmonisation est cependant plus lourde que prévu (elle est à l'étude et devrait être effective pour la fin de la législature).

161. Il existe certainement une tension entre la volonté de donner un rôle central à la Commission de pilotage par rapport aux différentes facettes du système éducatif, qui se traduit par la multiplication de ses missions, et la disponibilité forcément limitée de ses membres. Ainsi le 4 mai 2005, une modification a été apportée au Décret-missions en ce qui concerne la procédure d'approbation des programmes d'études : la Commission de pilotage a été chargée d'examiner les programmes à approuver. Depuis 2006, la Commission de pilotage déplore la modification introduite et elle demande le retrait de cet ajout en vue d'alléger la procédure.

Les opinions des délégués des différents acteurs

162. En ce qui concerne l'évaluation du système, les délégués des acteurs du système éducatif interrogés lors de réunions organisées à cet effet (voir l'annexe 2 qui explique la méthodologie adoptée de façon à replacer les opinions dans le contexte où elles ont été exprimées) ont principalement exprimé des avis et des propositions à propos de la Commission de pilotage, de l'ensemble du dispositif, des informations disponibles et des retombées du travail de la commission.
163. De façon à alléger certaines formulations, les termes « syndicats », « parents », « pouvoirs organisateurs » et « chefs d'établissement » sont parfois utilisés ci-dessous pour désigner respectivement les délégués des syndicats, des associations de parents, des fédérations de pouvoirs organisateurs et des associations de chefs d'établissement. L'emploi des noms masculins pour désigner les intervenants est épïcène en vue d'assurer la lisibilité du texte.
164. De nombreux délégués appartenant aux différents groupes saluent l'existence de la *Commission de pilotage* et, plus généralement, la mise en place d'un système cohérent de pilotage du système éducatif. Différents atouts sont soulignés par les uns ou les autres : l'importance du rôle de la Commission de pilotage par rapport à l'analyse des causes systémiques des dysfonctionnements (syndicats), son utilité en tant que moyen d'accès à des informations sur l'enseignement pour certaines catégories d'acteurs (parents), la grande cohérence du système, sa logique et sa pertinence, tout au moins sur le plan théorique (pouvoirs organisateurs). Des parents approuvent l'intégration de différents acteurs au sein des organes communautaires. D'autres délégués affirment la nécessité de l'évaluation systémique, tant pour les chefs d'établissement que pour les enseignants, de façon à permettre à chacun de réfléchir sur ses propres pratiques en référence au système et de définir des objectifs (chefs d'établissement).
165. Les *priorités* parmi les missions de la Commission de pilotage retiennent l'attention : l'intérêt des analyses et des débats à propos des indicateurs est souligné par plusieurs délégués, principalement par les syndicats, mais aussi par des directeurs, ainsi que le fait que ceux-ci peuvent conduire à des actions. Cependant dans chacun des groupes des voix s'élèvent pour déplorer que le temps consacré à ces échanges fondamentaux soit fortement réduit à cause de travaux jugés moins pertinents (en particulier l'approbation de manuels et de logiciels, au préalable examinés par l'inspection) : la Commission de pilotage doit se centrer sur ses missions prioritaires. Parmi les délégués des pouvoirs organisateurs, l'un considère la lourdeur du pilotage comme inévitable, tandis qu'un autre voit une possibilité d'allègement par l'abandon d'une logique bureaucratique et l'accroissement de l'autonomie des établissements alliée à un pilotage par les résultats. L'envoi des rapports d'activités annuels des écoles est ainsi cité comme exemple d'une démarche lourde, vidée de son sens et inutile pour le pilotage⁷.

⁷ Pour rappel, cette disposition a été annulée en 2006.

166. A propos d'une interrogation sur les causes des nombreuses absences dont ont souffert les dernières rencontres de la Commission de pilotage, l'importance de procéder à une *évaluation formative* du fonctionnement de celle-ci est soulignée par des délégués des syndicats. Un délégué d'une association de parents estime que les véritables débats ont lieu ailleurs et que, face à des problèmes tels que le taux d'échec, il est plus urgent d'agir que d'évaluer.
167. En ce qui concerne les *informations produites et analysées* dans le cadre du pilotage, des délégués des pouvoirs organisateurs estiment que les indicateurs devraient aussi être rendus disponibles à propos de différents niveaux du système global (établissement, zone, pouvoir organisateur), de façon à permettre le pilotage à ces niveaux et à éviter que des informations soient collectées une deuxième fois dans ce but. Certains déplorent à cet égard que même les membres de la Commission de pilotage n'ont pas accès aux détails ou aux données de base leur permettant d'analyser et de commenter les indicateurs présentés à la commission. Par ailleurs, au sein du même groupe, d'aucuns soulignent que le laps de temps parfois important entre le prélèvement d'informations statistiques et leur mise à disposition en limite fortement l'utilité en tant qu'outils de pilotage. Des réserves sont formulées à propos de l'utilisation de certaines données dans un but de pilotage : selon le délégué d'une fédération de pouvoirs organisateurs, le rapport sur le certificat d'études de base présenté à la Commission de pilotage suggère que la difficulté des épreuves pourrait avoir varié d'une année à l'autre. La validité des enquêtes internationales par rapport à l'enseignement en Communauté française est contestée par certains délégués, en particulier des chefs d'établissement : certains de ceux-ci estiment que les tests du PISA sont orientés vers le marché du travail, s'inquiètent de la nécessité de tenir compte des situations des différents pays participants lors de la mise au point des épreuves ou encore critiquent le choix de la population cible, définie en fonction de l'âge (ce qui place certains élèves dans des situations difficiles). Cependant, selon un délégué des parents, si les résultats ne doivent pas être pris à la lettre, ils sont la base d'indicateurs importants pour l'évaluation du système éducatif, en particulier lorsqu'ils mettent en évidence son caractère peu équitable et pointent la nécessité de renforcer la remédiation immédiate.
168. Enfin une série de réflexions portent sur l'*exploitation des travaux* et leurs retombées sur le terrain. Un délégué des syndicats souligne que le critère pour évaluer l'utilité de la Commission de pilotage réside dans l'écho donné à ses analyses et propositions par le Gouvernement et le Parlement. Des parents soulignent que, souvent, les solutions préconisées ont un coût important et que des réformes intéressantes se suivent parfois à un rythme trop rapide pour être mises en place. Divers avis convergent pour souligner l'importance de renforcer la communication à propos des travaux liés au pilotage : des chefs d'établissement se disent démunis face à la masse d'informations qui leur parvient et souhaiteraient une information plus ciblée sur l'essentiel, information qu'ils pourraient ensuite éventuellement approfondir et répercuter plus facilement vers les membres de leur équipe ; selon l'un d'eux, faute d'une compréhension suffisante, des mesures intéressantes peuvent avoir des répercussions négatives sur les relations entre les différents niveaux du système (administration, pouvoirs organisateurs, chefs d'établissement, enseignants). Toujours au sein du groupe des délégués des chefs d'établissement, il est suggéré d'affecter deux personnes à la rédaction d'un courriel hebdomadaire qui récapitulerait les circulaires de la semaine et dirait l'essentiel de ce qu'il faut savoir, par exemple à propos des évaluations externes. Il est également signalé que les enseignants ont tendance à interpréter comme une remise en cause personnelle les résultats des évaluations systémiques, qui intéressent avant tout le système.

3.3 Initiatives

Des initiatives prises pour améliorer l'efficacité de l'évaluation systémique

169. Ces dernières années, de nombreuses initiatives ont vu le jour en matière d'évaluation du système : la mise sur pied de la Commission de pilotage, la publication annuelle d'indicateurs de l'enseignement, la réforme de l'inspection et le cadre de formation/évaluation des chefs d'établissement, en particulier. Plus récemment, la *participation aux réunions de la Commission*

de pilotage a été élargie à certains fonctionnaires, de façon à faciliter la communication entre celle-ci et d'autres services (par exemple l'Institut de la formation en cours de carrière).

Des moyens d'action actuellement envisagés

170. La *Déclaration de politique communautaire 2009-2014* prévoit plusieurs actions que le gouvernement entend mettre en œuvre d'ici la fin de la législature.
171. Afin de renforcer la Communauté française dans son rôle de *régulateur*, le gouvernement a prévu d'analyser les modalités d'une séparation entre les rôles de Ministre de tutelle de l'enseignement et de responsable du pouvoir organisateur du réseau de la Communauté française.
172. En plus du pilotage centralisé du système d'enseignement, le gouvernement de la Communauté française prévoit de soutenir une dynamique de co-responsabilisation des acteurs à l'échelle des *bassins de vie*⁸.
173. En outre, différentes initiatives envisagées en matière d'évaluation des établissements scolaires, des enseignants ou des élèves auront des *retombées* sur l'évaluation systémique : ainsi, lorsque des évaluations non certificatives en langues modernes seront organisées aux différentes étapes de la scolarité obligatoire, la Commission de pilotage disposera d'informations sur les compétences des élèves dans cette matière, sur lesquelles elle pourra s'appuyer. Ces initiatives sont présentées dans les chapitres suivants.

⁸ « Le bassin de vie pourrait se définir comme un territoire « sur lequel les habitants ont accès à la fois aux équipements et à l'emploi » pour reprendre la définition de l'Institut national de statistiques et des études économiques (INSEE). L'enjeu est d'établir un partenariat local entre les établissements scolaires, les opérateurs de formation, les fonds sectoriels des entreprises et les partenaires sociaux interprofessionnels. Sur base d'évaluations scientifiques, le Gouvernement de la Communauté française envisage d'adapter ce système à d'autres niveaux et types d'enseignement » (Bodson, 2009, p. 2).

Chapitre 4 : L'évaluation des établissements scolaires

4.1 Pratiques actuelles

4.1.1 Cadre global d'évaluation des établissements scolaires

174. Etant donné les spécificités du système éducatif en Communauté française de Belgique et l'autonomie laissée aux organisateurs d'enseignement, deux processus sont articulés : l'évaluation externe opérée par des agents dépendant de l'autorité centrale (services de l'inspection) et l'évaluation interne opérée par l'établissement lui-même dans l'enseignement organisé par la Communauté française, ou par le pouvoir organisateur* dans l'enseignement subventionné. Le pouvoir organisateur est libre de gérer seul une grande part de l'organisation et du fonctionnement de ses établissements scolaires.
175. La volonté du Gouvernement est d'assurer aux différents niveaux des mécanismes de régulation dans la perspective du développement d'écoles équitables et performantes.

Les services de l'inspection

176. Les services de l'inspection se sont vus confier exclusivement des tâches de contrôle et d'évaluation portant sur des aspects pédagogiques en lien avec le niveau des études. La « vie scolaire » dans un sens plus large est aussi abordée. Les tâches de contrôle administratif sont confiées à d'autres services. La spécificité du regard porté par l'inspection est d'apprécier comment chaque équipe pédagogique visitée traduit au quotidien, en gestes professionnels, les prescrits décrets ou réglementaires. Les services d'inspection s'abstiennent de toute directive concernant les méthodes pédagogiques et respectent la liberté du pouvoir organisateur d'aménager ses horaires dans le cadre des prescriptions légales et réglementaires (Décret du 8 mars 2007 et Rapports 2008-2009 et 2009-2010 du Service général de l'inspection).
177. Pour apprécier l'importance stratégique accordée à l'évaluation externe assurée par les services d'inspection, on peut se référer par exemple aux ratios inspecteurs/établissements, tous réseaux* confondus pour l'année 2009-2010.

Tableau 2 : Ratios inspecteurs/établissements⁹

Niveau/Type	Inspecteurs	Établissements	Ratios
Enseignement primaire	73	1735	23,8
Enseignement secondaire	81	509	6,3
Enseignement spécialisé primaire	3	148	49,3
Enseignement spécialisé secondaire	8	90	11,3

Source Service des statistiques de la Communauté française pour le nombre d'établissements et Arrêté du Gouvernement de la Communauté française du 21 septembre 2007 pour le nombre d'inspecteurs.

⁹ Le tableau ne prend pas en compte les inspecteurs des cours philosophiques. Dans le secondaire, il faut ajouter deux inspecteurs supplémentaires pour le personnel auxiliaire d'éducation et dans le spécialisé, un inspecteur supplémentaire pour le personnel auxiliaire d'éducation et un pour le personnel paramédical.

Les pouvoirs organisateurs, les chefs d'établissement et le conseil de participation

178. Conformément au décret du 24 juillet 1997 sur les missions de l'enseignement, des démarches d'évaluation sont menées à plusieurs niveaux :

- *Le pouvoir organisateur* (dans l'enseignement subventionné) ou le chef d'établissement (dans l'enseignement organisé par la Communauté française) doit formuler des propositions pour l'adaptation du projet d'établissement défini dans chaque école. Il doit aussi, pour chacun des établissements qu'il organise, rédiger un rapport d'activité annuel et le soumettre à l'avis du conseil de participation* de l'établissement. Les avis et propositions du conseil de participation sont retransmis avec le rapport au pouvoir organisateur qui le tient à la disposition du service d'inspection. Par ailleurs, le pouvoir organisateur est tenu de donner suite (ou de motiver sa non intervention) lorsque des remarques sont formulées par l'inspection sur des manquements observés dans un établissement.
- *Le chef d'établissement* a tout d'abord une mission d'ordre général, qui porte sur la politique éducative et l'organisation de l'établissement au sein duquel il travaille. Il est le représentant du pouvoir organisateur auprès du Ministère de la Communauté française et du service d'Inspection (Décret du 2 février 2007). Les directeurs doivent en particulier :
 - assurer la gestion et la coordination de l'équipe éducative, les relations avec les élèves, les parents et les tiers, les relations extérieures de l'établissement, l'animation du conseil de participation ;
 - gérer les ressources matérielles et financières de l'établissement, organiser les horaires, gérer les dossiers des élèves, etc. ;
 - assurer la gestion éducative et pédagogique de l'établissement scolaire (mise en œuvre du projet d'établissement, adéquation entre les apprentissages et les référentiels prévus par la législation) ;
 - veiller à la bonne organisation des évaluations certificatives et des évaluations externes au sein de leur établissement ;
 - coordonner et diffuser les informations (résultats des évaluations externes, rapports d'inspection, avis des centres psycho-médico-sociaux...) et assurer la synthèse et la transmission aux autorités des données recueillies au sein de l'établissement (rapport annuel, signalement de problèmes spécifiques...).

Le décret prévoit que le cadre général des missions du directeur soit affiné en fonction des spécificités de l'établissement (et de son pouvoir organisateur dans le cas de l'enseignement subventionné) dans une « lettre de mission ». La lettre de mission est rédigée par le gouvernement (enseignement organisé par la Communauté française) ou par le pouvoir organisateur (enseignement subventionné), après consultation des instances légales spécifiques ; le projet de lettre de mission doit être soumis au candidat directeur. La lettre de mission a une durée de 6 ans, mais peut éventuellement être modifiée au plus tôt après deux ans, dans le respect de la procédure prévue. Le décret soutient les directeurs afin de leur rendre leur rôle premier : le pilotage de l'unité de base du système, l'équipe pédagogique, notamment par l'octroi d'une aide spécifique destinée à des fins de gestion administrative.

- Au sein même de chaque école, *un conseil de participation* est créé. Il est composé du responsable de l'établissement, de délégués du pouvoir organisateur, de représentants du personnel, de représentants de l'environnement social, culturel et économique, des représentants des parents et enfin, des représentants des élèves (sauf dans les établissements qui organisent seulement l'enseignement fondamental). Il est chargé de débattre du projet d'établissement, de l'amender et de le compléter, de le proposer à l'approbation du ministre (dans l'enseignement organisé par la Communauté française) ou du pouvoir organisateur (dans l'enseignement subventionné), d'évaluer périodiquement sa

mise en œuvre, de proposer des adaptations et de remettre un avis sur le rapport d'activité annuel.

179. Les dispositifs mis en place pour évaluer les établissements procèdent d'une triple articulation :

- articulation entre l'évaluation externe des établissements et l'auto-évaluation opérée par ceux-ci ;
- articulation entre des constats posés au niveau de chaque établissement et des constats posés au niveau de l'ensemble du système ;
- articulation entre les évaluations menées et la mise en place de procédures et de mesures visant à améliorer l'efficacité de l'enseignement.

180. *L'articulation entre l'évaluation externe des établissements et l'auto-évaluation opérée par ceux-ci* est assurée par la transmission réciproque d'informations ainsi que par le dialogue entre personnes concernées. Les inspecteurs agissent par voie de conseil et d'information en lien avec les constats posés. Ces conseils et informations s'adressent soit à la direction de l'école, soit à l'ensemble de l'équipe, soit plus spécifiquement à certains membres de l'équipe, mais il ne s'agit en aucun cas de directives ou de consignes dont il conviendrait de contrôler ultérieurement la mise en œuvre. Ces conseils et informations ne font pas partie intégrante du rapport d'inspection mais sont succinctement repris dans une annexe à ce rapport. Les services d'inspection visent l'amélioration de la communication avec les pouvoirs organisateurs, les écoles et les centres psycho-médico-sociaux (CPMS). Cette communication concerne notamment l'annonce des objectifs poursuivis, des modes d'investigation qui vont être mis en œuvre ou encore du calendrier prévu. Elle concerne aussi le soin apporté à la lisibilité des rapports remis aux acteurs locaux.

181. *L'articulation entre les constats posés au niveau de chaque établissement et les constats posés au niveau du système* est assurée par un ensemble de démarches. D'une part, le rapport rédigé à la suite d'une visite d'établissement est transmis au pouvoir organisateur concerné (ou au chef d'établissement dans l'enseignement organisé par la Communauté française) après avoir été visé par l'inspecteur coordonnateur concerné. En outre, chaque inspecteur transmet à son responsable hiérarchique un bilan de ses activités au cours de l'année. Ce bilan comprend notamment un rapport relatif à l'application des programmes, à l'action éducative dans les établissements, au niveau des études en référence aux observations propres à l'inspecteur, et s'il échet, aux données de l'évaluation externe. Les inspecteurs coordonnateurs élaborent la synthèse des rapports reçus et la transmettent, avec leurs propres bilans à l'inspecteur général. Ce dernier rédige un rapport général qu'il transmet au Gouvernement, au président de la Commission de pilotage ainsi qu'au Collège de l'inspection, de conseil et de soutien pédagogique.

182. Par ailleurs, les pouvoirs organisateurs et les chefs d'établissement contribuent à l'élaboration, la passation, la correction, l'analyse et la mise en place des suivis des évaluations externes non certificatives dans les établissements dont ils ont la charge. Les informations rassemblées dans ce cadre permettent à chaque établissement de se comparer à des données issues d'écoles similaires, notamment sur la base de l'origine socio-économique des élèves, comme en témoigne le tableau 3.

Tableau 3 : Impact isolé de cinq caractéristiques des classes sur le score moyen des élèves à l'épreuve externe en Formation historique et géographique-Eveil scientifique

Caractéristiques des classes	Impact isolé sur le score moyen
Etre dans une implantation en discrimination positive	3%
Comprendre au moins 25% d'élèves « en retard »	3%
Comprendre au moins 25% d'élèves ne parlant pas toujours le français à la maison	2%
Comprendre au moins 25% d'élèves nés à l'étranger	5%
Comprendre au moins 25% d'élèves dont la famille ne possède que très peu ou pas de livres (de 0 à 20 livres)	2%

Source Ministère de la Communauté française. Service général du pilotage du système éducatif (2009-2010). Résultats et commentaires de l'évaluation externe en Formation historique et géographique-Eveil scientifique en 2^e année primaire.

183. Une analyse statistique permet de cerner l'impact isolé de chaque caractéristique envisagée, sur le résultat à l'épreuve. Ainsi, deux classes présentant un profil semblable sur toutes les caractéristiques envisagées sauf celle de la proportion d'élèves ne disposant pas de livres à la maison (indicateur de niveau socioculturel) présenteraient entre elles une différence de score moyen de l'ordre de 2%, les autres variables étant tenues sous contrôle. Si l'impact isolé de chaque variable est réduit, il n'en reste pas moins que les classes peuvent cumuler différentes situations moins favorables. Comme l'analyse de régression isole l'impact de chaque facteur, il est possible d'additionner ces différents impacts.
184. Les établissements scolaires ne sont pas classés et ils ne peuvent pas faire état des résultats de leurs élèves à des fins de publicité.
185. *L'articulation entre les évaluations menées et la mise en place de procédures et de mesures visant à améliorer l'efficacité de l'enseignement se fait, entre autres, par la diffusion de pistes didactiques et d'outils d'évaluation, ainsi que par la mise en place de programmes de formation continuée. En outre, une aide aux établissements est assurée par un service de conseil et de soutien pédagogique dans l'enseignement organisé par la Communauté française et par des cellules de conseil et de soutien pédagogique dans les réseaux subventionnés. Le décret du 8 mars 2007 précise que ce service et ces cellules ont pour mission d'accompagner les équipes pédagogiques et les écoles dans lesquelles des faiblesses ou des manquements ont été constatés par les services d'inspection, par l'organe de représentation et de coordination ou par le pouvoir organisateur concerné.*

4.1.2. Procédures d'évaluation des établissements scolaires

Au niveau des services d'inspection

186. Les services d'inspection doivent contrôler et évaluer le niveau des études en relation avec des référentiels communs (socles de compétences*, compétences terminales*, profils de formation* et de qualification*) définissant les compétences à acquérir dans l'ensemble des écoles. Ils doivent également évaluer le respect des programmes choisis par les différents pouvoirs organisateurs d'enseignement, la cohérence des pratiques en ce compris les pratiques d'évaluation, l'adéquation du matériel didactique et de l'équipement scolaire aux nécessités pédagogiques ou encore les choix posés en matière de formation en cours de carrière des membres du personnel, leur adéquation aux nécessités pédagogiques et leur incidence sur les pratiques pédagogiques. Les services d'inspection sont également chargés de la détection des éventuels mécanismes de ségrégation et du soutien apporté à la suppression de ceux-ci. En outre, une investigation spécifique est consacrée aux écoles ayant opté pour l'enseignement en immersion (en relation avec le Décret du 11 mai 2007).

187. Par ailleurs, certains inspecteurs sont chargés d'investigations spécifiques sur ce qu'il est convenu d'appeler la « vie scolaire » qui recouvre en fait tout ce qui dans la gestion d'une école ne relève ni du directement pédagogique, ni de l'administratif. Ainsi, le rapport du Service général de l'inspection 2009-2010 mentionne que trois domaines ont donné lieu à des investigations limitées : la gestion éducative de la fréquentation scolaire (ex. : l'absentéisme), l'organisation et la mise à disposition des élèves de structures socio-éducatives (ex. : présence de centres de documentation) et enfin la mise en place de structures participatives pour les élèves (en relation avec le Décret du 12 janvier 2007). Ce service d'inspection est également chargé d'évaluer l'utilisation des lieux d'information (comme bibliothèques, cyberclasses, médiathèques, etc.) et la collaboration avec les centres psycho-médico-sociaux (CPMS).
188. Les inspecteurs fondent leur évaluation sur des faits prélevés notamment à travers l'assistance aux cours et activités, l'examen des travaux et documents des élèves, les résultats obtenus à des évaluations externes non certificatives, l'interrogation des élèves, l'analyse de données quantitatives liées aux taux d'échec, de redoublements ou de réorientation vers d'autres établissements et l'examen des préparations. Ils s'assurent de l'adéquation de l'équipement matériel en fonction du programme et du niveau des études. Ils peuvent aussi prendre en compte le taux d'absentéisme dans l'école. En ce qui concerne plus généralement la « vie scolaire », les inspecteurs adoptent des méthodes variables fondées sur des données fournies par les ou l'éducateur référent par groupe d'élèves.
189. Le service d'inspection est organisé de manière assez souple par circonscription, par niveau, par secteur et/ou par discipline. Cette organisation dépend de différents éléments. Ainsi, dans l'enseignement primaire où les interventions des inspecteurs sont le plus souvent généralistes (elles concernent la plupart des disciplines), les services d'inspection sont organisés par secteurs territoriaux. Par contre dans le secondaire, les inspections sont étroitement liées aux disciplines. D'autres éléments peuvent se combiner aux précédents comme le nombre de classes à visiter pour une discipline à un niveau donné : dans ce cas une sous-répartition par secteurs territoriaux peut être prévue.
190. Chaque mission d'inspection est, dans la plupart des cas, menée par un seul inspecteur. Il revient à l'inspecteur général ou à l'inspecteur coordonnateur concerné d'apprécier si les besoins nécessitent qu'une même mission soit menée conjointement par plusieurs inspecteurs. Chaque mission donne lieu à un rapport cosigné par l'inspecteur coordonnateur concerné, et transmis au pouvoir organisateur dans le réseau subventionné ou au chef d'établissement dans le réseau de la Communauté française.
191. En lien avec les critères de répartition des missions, plusieurs inspecteurs peuvent intervenir dans un même établissement, par exemple pour des disciplines différentes. Une réflexion et des essais sont actuellement menés dans le but de coordonner les rapports réalisés au sein d'un même établissement par des inspecteurs différents (par exemple, les inspecteurs de mathématiques de différents niveaux de l'enseignement secondaire).
192. Un plan de travail est établi par le Service général de l'inspection afin que chaque établissement soit évalué selon au moins un point de vue disciplinaire tous les trois ans. Dans ce but, le plan définit les disciplines qui feront l'objet d'une attention particulière, et/ou des thèmes d'investigation plus transversaux. Par exemple, en 2009-2010, le rapport du Service général de l'inspection a mis principalement l'accent sur les mathématiques, mais aussi sur la formation historique, l'éducation physique et l'éducation artistique. Les thèmes transversaux suivants ont été abordés : principalement l'aide aux élèves en difficulté ainsi que la réussite scolaire et l'évaluation certificative, mais aussi l'accueil des enfants et adolescents à besoins spécifique, l'apprentissage en immersion linguistique et la vie scolaire. A côté de ces investigations coordonnées, d'autres démarches peuvent être menées d'initiative par les inspecteurs.
193. Quand certains manquements sont observés lors d'une mission, une seconde visite peut être programmée par l'inspecteur. Le nombre et les raisons de ces secondes visites sont mentionnés dans le bilan de l'inspecteur.

Au niveau des établissements

194. Tout pouvoir organisateur est tenu d'établir pour chaque niveau d'enseignement, un règlement général des études qui définit notamment les critères d'un travail scolaire de qualité, les procédures d'évaluation et de délibération des conseils de classe, et la communication de leurs décisions. Le cadre général des études doit, depuis le Décret-missions du 24 juillet 1997, être complété par un projet d'établissement. Ce dernier définit l'ensemble des choix pédagogiques et des actions concrètes particulières que l'équipe éducative de l'établissement entend mettre en œuvre en collaboration avec l'ensemble des acteurs et partenaires, pour réaliser les projets éducatif et pédagogique du pouvoir organisateur. Le projet d'établissement est un outil pour atteindre les objectifs généraux et les objectifs particuliers du décret ainsi que les compétences et savoirs requis. Chaque année, un rapport d'activités doit comprendre le bilan des mesures prises pour atteindre les objectifs généraux assignés aux établissements d'enseignement par le Décret-missions, dans le cadre du projet pédagogique du pouvoir organisateur et du projet d'établissement. Le Décret-missions avait prévu que chaque établissement d'enseignement transmette chaque année un *rapport d'activités* à la Commission de pilotage, et que celle-ci rédige tous les deux ans, notamment sur la base de ces documents, un rapport sur l'état de l'enseignement obligatoire en Communauté française (article 72). On verra dans le chapitre consacré aux initiatives (voir le point 4.3.) que cette dernière mesure a été aménagée.
195. En plus des questions que le conseil de participation souhaite y voir figurer, le rapport d'activités doit présenter des indications relatives aux réalités suivantes : les taux de réussite et d'échec, les recours contre les décisions des conseils de classe et les résultats de ces procédures, le nombre et les motivations des refus d'inscription, les formations continuées suivies par les enseignants de l'établissement.
196. Un rapport plus complet doit être rédigé tous les trois ans. Celui-ci doit comprendre le bilan des informations relatives aux problématiques suivantes :
- les innovations pédagogiques mises en œuvre ;
 - les démarches visant à organiser le soutien aux élèves en difficulté ;
 - les démarches entreprises pour favoriser l'orientation des élèves ;
 - les pratiques en vigueur en matière de travaux à domicile de la 3^e à la 6^e années primaires ;
 - les initiatives prises en collaboration avec les partenaires externes à l'établissement en matière artistique, culturelle et sportive ;
 - les initiatives prises en matière d'éducation aux médias, à la santé et à l'environnement ;
 - les initiatives prises en faveur de l'intégration dans l'établissement des élèves issus de l'enseignement spécialisé ;
 - les moyens mis en œuvre pour organiser le parcours en trois ans du premier degré de l'enseignement secondaire.
197. Les conseillers pédagogiques (service et cellules de conseil et de soutien pédagogique) ont pour missions de soutenir les établissements dans la construction de leur projet, de mettre leur expérience pédagogique au service des équipes éducatives et pédagogiques des établissements, de soutenir l'implantation des programmes et des innovations pédagogiques, d'accompagner des groupes d'enseignants dans la construction de démarches et d'outils pédagogiques, de participer à l'analyse des besoins en formation et à l'élaboration du plan de formation, d'assister les établissements et les équipes pédagogiques dans le travail d'auto analyse des résultats obtenus par leurs élèves lors des évaluations externes non certificatives.

4.1.3. Compétences nécessaires à l'évaluation des établissements scolaires et à l'utilisation des résultats

Les inspecteurs

198. Les différents services d'inspection sont constitués d'anciens enseignants expérimentés qui inspectent chacun pour ce qui le concerne uniquement les disciplines qu'ils ont enseignées et au niveau d'enseignement où ils ont exercé. Ces inspecteurs sont sélectionnés sur la base d'un brevet délivré au terme d'un examen faisant lui-même suite à une formation de 120 heures organisée par l'autorité centrale. Cette formation comprend des volets administratif, pédagogique et relationnel. En ce qui concerne plus spécifiquement l'évaluation, la formation aborde des thèmes tels que les techniques d'évaluation du niveau des études d'un établissement ou d'une classe, l'utilisation de la voie de conseil, l'évaluation formative et certificative, l'évaluation d'une séquence pédagogique, etc. En outre, la formation vise l'acquisition par chacun d'une méthode d'évaluation de sa propre action. (Décret du 8 mars 2007).
199. En cas de vacance d'emploi de la fonction de promotion d'inspecteur à conférer, les porteurs du brevet correspondant en sont informés et ont l'opportunité d'introduire leur candidature. C'est le gouvernement qui nomme, à titre définitif, les membres du Service général de l'inspection et qui détermine, sur proposition de l'inspecteur général coordonnateur, après consultation des inspecteurs généraux et des inspecteurs chargés de la coordination de l'inspection, l'affectation de chaque membre du Service général de l'inspection.
200. L'évaluation des inspecteurs mandataires (voir point 3.1.3.) a lieu tous les 30 mois et celle des autres inspecteurs au moins tous les 2 ans et au plus tard 400 jours après leur première entrée en fonction. L'évaluation de chaque personne porte sur l'accomplissement des missions qui lui ont été attribuées : l'inspecteur coordonnateur a un entretien avec l'inspecteur à évaluer et rédige un rapport d'évaluation. L'évaluation peut être favorable, réservée ou défavorable. Le rapport est soumis pour visa à l'inspecteur évalué. En cas de désaccord, une procédure de contestation interne peut être engagée, qui peut aboutir à l'introduction d'une réclamation auprès d'une Chambre de recours.
201. Selon qu'il s'agit d'un inspecteur mandataire ou d'un autre membre du Service général de l'inspection, il est mis fin à son mandat ou à sa fonction après respectivement une évaluation défavorable ou deux évaluations défavorables consécutives.
202. Par ailleurs, la formation continuée des inspecteurs comprend quatre journées au moins chaque année sur des thèmes en relation avec leurs missions. Des journées complémentaires, laissées à l'initiative de chacun, peuvent être suivies avec l'accord du responsable.

Les chefs d'établissement

203. Les chefs d'établissement reçoivent, dans le cadre de leur formation initiale, un bagage portant sur les aspects relationnels, administratifs et pédagogiques de leur fonction. Cette formation est organisée en deux volets :
 1. Un volet commun à l'ensemble des réseaux. Ce volet (composé de 3 modules), d'une durée totale de 60 heures, regroupe les formations visant à acquérir l'intégralité des compétences de l'axe relationnel et la majorité des compétences de l'axe administratif, matériel et financier, ainsi que les compétences de l'axe pédagogique et éducatif communes à l'ensemble des réseaux. Ce volet est organisé et certifié par des universités, des hautes écoles ou des établissements d'enseignement de promotion sociale. Leur cahier des charges est déterminé par le gouvernement sur proposition de l'Institut de la formation en cours de carrière (IFC). Dans ce cadre, les futurs directeurs reçoivent en particulier un bagage utile pour développer l'évaluation sommative et formative au sein

de leur établissement et pour tirer des enseignements des données issues des évaluations externes.

2. Un volet propre à chaque réseau ou à chaque pouvoir organisateur. Ce volet (composé de deux modules) d'une durée totale de 60 heures, porte sur le reste des compétences de l'axe administratif, matériel et financier et sur les autres compétences de l'axe pédagogique et éducatif, en complémentarité avec le 1er volet. Il s'agit d'offrir aux directeurs la possibilité d'apprendre les spécificités, notamment statutaires, des personnels qu'ils vont être amenés à gérer au sein de leur réseau. Dans le respect de la liberté des méthodes pédagogiques, ce volet est organisé et certifié par les opérateurs de formation.
204. En vue d'assurer le nécessaire équilibre entre le volume de formation pédagogique dans le cadre du volet commun d'une part, et du volet propre à chaque réseau d'autre part, une fourchette horaire située entre 30 et 40 heures a été fixée pour ce qui concerne la formation pédagogique de chaque volet. Chaque module de formation se clôture par une épreuve sanctionnée par une attestation de réussite.
 205. Le « bagage » de compétences acquises précédemment par le candidat à un poste de direction est pris en considération. En effet, les universités, les hautes écoles et les écoles de promotion sociale pour le volet commun, les opérateurs de formation pour le volet « réseau », qui organisent les formations, peuvent, à certaines conditions, tenir compte des compétences précédemment acquises par le candidat directeur pour qu'il se consacre à l'apprentissage des autres dimensions du métier auquel il souhaite se destiner.
 206. En outre, un mécanisme de stage préalable à la nomination ou à l'engagement à titre définitif comme directeur a été instauré. Le stage a, en principe, une durée de deux ans. Cette période est l'occasion pour le directeur d'appréhender, par le biais d'une expérience pratique et par le suivi d'une formation continuée spécifique à la fonction de directeur, les exigences de son nouveau métier. Cela lui offre le temps nécessaire pour apprécier si celui-ci lui convient.
 207. En fin de première année de stage, la Commission d'évaluation des directeurs ou le pouvoir organisateur procède à une évaluation du stagiaire. L'évaluation se fonde sur l'exécution de la lettre de mission et la mise en pratique des compétences acquises pendant la formation. Une évaluation a également lieu en fin de stage. Si les deux évaluations sont défavorables, il est mis fin au stage. Après la nomination, une évaluation formative est prévue tous les cinq ans.
 208. Une formation continuée est prévue pour les chefs d'établissement : elle est essentiellement organisée par les réseaux d'enseignement. Certaines sessions sont organisées en interréseaux et peuvent concerner l'évaluation des établissements.

Le conseil de participation

209. Le conseil de participation, interne à chaque école, est nécessairement composé du responsable de l'établissement et de délégués du pouvoir organisateur, de représentants des membres du personnel, des parents, de l'environnement social, culturel et économique, et de représentants des élèves (sauf dans l'enseignement fondamental) (Décret-missions du 24 juillet 2007).

Les conseillers pédagogiques

210. Ceux-ci fonctionnent au sein du service de conseil et de soutien pédagogique dans l'enseignement organisé par la Communauté française et dans les cellules de conseil de soutien pédagogique prévues pour chaque réseau subventionné. Les conseillers pédagogiques sont des enseignants expérimentés ayant reçu une formation spécifique de 80 heures.

4.1.4 Utilisation des résultats de l'évaluation

211. Chaque mission d'inspection donne lieu à la rédaction d'un rapport qui fait part aux acteurs locaux (pouvoir organisateur et, par leur intermédiaire, personnels de direction, enseignants et autres

agents) des constats posés par l'inspection au sein de leur établissement. Ce rapport, qui doit être visé par l'inspecteur général ou l'inspecteur coordonateur concerné, précise notamment le calendrier et les objectifs des visites effectuées, les modalités de collecte des informations, les faits prélevés et l'avis émis quant à la qualité et l'efficacité de l'enseignement dispensé (Décret du 8 mars 2007). Cette information à caractère externe est de nature à enrichir, à compléter, à nuancer l'auto-évaluation que les acteurs locaux font de leur action et permet ainsi d'assurer un pilotage et un fonctionnement plus efficaces des écoles. Le décret du 8 mars 2007 précise que « le pouvoir organisateur qui n'envisage pas de réserver de suite à un rapport défavorable rédigé par un membre du Service général de l'Inspection motive cette décision dans le mois qui suit la date de réception du dit rapport, via l'Administration générale de l'Enseignement et de la Recherche scientifique ». Les inspecteurs visent à optimiser la lisibilité des rapports, tant pour les pouvoirs organisateurs que pour les acteurs locaux. En effet, chacun doit pouvoir faire des rapprochements entre son propre point de vue et ses propres constats, et ceux de l'inspection.

212. Les rapports de mission donnent lieu à des synthèses partielles, elles-mêmes rassemblées dans un rapport général qui est communiqué au gouvernement, au président de la commission de pilotage et au collège de l'inspection, du soutien et du conseil pédagogique. Le rapport peut être accompagné de suggestions destinées tant aux politiques qu'aux acteurs de terrain. Il importe que soient diffusées et partagées les stratégies didactiques susceptibles de faire progresser les élèves.
213. Durant les visites dans les établissements, des conseils et informations peuvent être donnés immédiatement par l'inspecteur lors de sa mission, en lien avec ses constats. Lorsque les difficultés rencontrées par les écoles ou les enseignants sont telles qu'elles dépassent un cadre « normal » (par exemple, des problèmes disciplinaires très difficiles à gérer), des suggestions et moyens complémentaires peuvent être proposés, comme par exemple, l'appel au centre psycho-médico-social (CPMS) ou aux organes de conseil et de soutien pédagogique.
214. L'inspection encourage également les écoles à utiliser les pistes didactiques établies à la suite des évaluations externes non certificatives. Ces pistes didactiques ont pour fonction d'aider les écoles à mettre en place des stratégies pédagogiques leur permettant de palier les points faibles apparus à travers l'analyse des résultats obtenus par les élèves à ces évaluations externes. Les résultats obtenus par les élèves de l'école et les pistes didactiques permettent de cibler les défis en fonction de l'école, d'échanger des bonnes pratiques, de clarifier le rôle de chacun, d'envisager une autre répartition des élèves, d'exploiter de nouvelles pistes didactiques, de situer les problèmes et parfois de les résoudre. Les effets de ces pistes se font surtout sentir lorsque les documents sont relayés par les chefs d'établissement, accompagnés par le service ou les cellules de conseil et de soutien pédagogique, ou présentés dans le cadre de modules de formation continuée.
215. Des liens renforcés avec le service et les cellules de conseil et de soutien pédagogique constituent une mesure efficace pour la mise en place de changements et d'amélioration dans les pratiques. En effet, les établissements scolaires peuvent faire appel à ces organes afin d'améliorer leur efficacité et notamment de pallier les difficultés ou manquements décelés par l'inspection ou apparus à travers les résultats obtenus lors de l'organisation des épreuves d'évaluation externes non certificatives.
216. Enfin, la Commission de pilotage est notamment chargée d'établir un rapport au gouvernement lorsqu'une école ne met pas en œuvre ou applique d'une manière manifestement lacunaire les recommandations qu'elle formule en vue de garantir la qualité et l'équivalence de l'enseignement dispensé dans les établissements. Il faut cependant souligner que, jusque fin décembre 2010, ce cas ne s'est jamais présenté.

4.2 Mise en œuvre de l'évaluation des établissements scolaires

Quelques données

217. Le plan de travail trisannuel prévu par le Service d'inspection implique la visite par les inspecteurs de tous les établissements, au moins pour une discipline.

Tableau 4² : Nombre d'établissements visités en 2009-2010

	Nombre d'établissements inspectés	Nombre de rapports rédigés
Fondamental	711	1455
Secondaire	442	1045
Spécialisé	123	252
Total	1276	2752

Source Service général de l'inspection.

218. Le nombre plus élevé de rapports que d'établissements s'explique par le fait que plusieurs inspecteurs peuvent intervenir dans un même établissement pour des disciplines différentes. Par exemple, au primaire, une même école peut être visitée par un inspecteur d'éducation physique et par un inspecteur « généraliste » ; au niveau du secondaire, un même établissement peut recevoir la visite d'un inspecteur de mathématiques, de français, de géographie, etc. Il faut également tenir compte du fait qu'un établissement peut faire l'objet d'une seconde visite par le même inspecteur lorsque des lacunes sont constatées.
219. En ce qui concerne la manière dont sont vécues ces visites d'inspection sur le terrain, le rapport 2008-2009 du Service général de l'inspection fait état de constats positifs. Ainsi, au niveau de l'enseignement secondaire par exemple, il note le « souci de progresser » manifesté par les équipes pédagogiques dans leur ensemble.

Les préoccupations majeures

220. Trois préoccupations majeures font actuellement l'objet d'une réflexion au sein du service de l'inspection :
- la difficulté de réaliser une évaluation sur base de référentiels communs alors que les programmes, et donc l'interprétation des référentiels communs, peuvent diverger d'un établissement à l'autre ;
 - la difficulté d'établir et d'interpréter les liens entre les processus observés sur le terrain et les résultats des élèves ;
 - la difficulté de gérer des interventions inscrites à un moment donné dans le temps alors que le travail des écoles est un processus dynamique qui évolue.
221. Depuis plusieurs années, le Gouvernement de la Communauté française a mis en œuvre différentes mesures pour améliorer le pilotage du système scolaire et l'accompagnement des écoles. Deux d'entre elles retiennent particulièrement l'attention :
- *La réforme de l'inspection et la création d'organes de conseil et de soutien pédagogique.* L'inspection est devenue un des instruments primordiaux du pilotage à un niveau décentralisé. Pour cela, les inspecteurs ont été déchargés d'une série de tâches administratives afin de pouvoir se consacrer aux missions d'ordre pédagogique que leur confie le décret et notamment celles qui ont trait à l'évaluation du niveau des études. Mais il s'agissait de concilier les missions de l'inspection avec le principe de la liberté des méthodes pédagogiques au sein des réseaux d'enseignement. Dans ce but, l'inspection ne contrôle pas les pratiques pédagogiques ni les choix posés en matière de formation continue de manière isolée mais elle s'attache à une évaluation de ceux-ci en lien avec d'autres aspects de l'enseignement et notamment avec le niveau des études, dans une perspective systémique. En outre, l'inspection est étroitement associée à l'évaluation externe non certificative et apporte son appui non seulement à la conception des épreuves mais aussi à l'exploitation des résultats au niveau des établissements scolaires. Enfin, à côté du service d'inspection, l'animation pédagogique au niveau des écoles a été renforcée par la création d'un service de conseil et de soutien pédagogique au bénéfice des écoles organisées par la Communauté française, et d'une cellule de conseil

et de soutien pédagogique pour chaque organe de représentation et de coordination des pouvoirs organisateurs subventionnés. Pour articuler les deux types de fonction, il a été prévu au niveau central un Collège de l'inspection, du conseil et du soutien pédagogique et au niveau décentralisé des modalités de transmission d'informations entre les membres des services d'inspection et les conseillers pédagogiques exerçant leurs fonctions au sein d'un même établissement (Décret du 8 mars 2007).

- *Le travail sur les indicateurs* : chaque année, une brochure consacrée aux indicateurs de l'enseignement est publiée afin d'informer les différents intervenants sur les principaux chiffres clés. En outre, un projet coordonné nommé TABOR (Tableau de BORD) est actuellement à l'étude (voir point 4.3.).

Les opinions des délégués des différents acteurs

222. Pour rappel, les avis des délégués des principaux acteurs du système éducatif ont été recueillis lors de réunions organisées à cet effet. L'annexe 2 explique la méthodologie adoptée de façon à replacer les opinions dans le contexte où elles ont été exprimées. L'emploi des noms masculins pour désigner les intervenants est épïcène en vue d'assurer la lisibilité du texte.
223. De manière générale, les *conseils de participation et les rapports d'activités* sont considérés par les délégués présents comme des outils intéressants, mais essentiellement dans la mesure où ils dépassent leurs aspects formalistes et obligatoires. Ainsi, dans le groupe des délégués des parents, les avis suivants sont formulés : les conseils de participation sont des structures dans lesquelles il peut y avoir partage, ce qui est important, mais il faut revoir leur fonctionnement afin qu'ils soient régulièrement organisés, que les groupes présents puissent y exprimer les problèmes qui les préoccupent, qu'on ne se limite pas à des informations générales ou à des constats, et qu'on envisage des stratégies de changement ; certains parents ont l'impression qu'il existe beaucoup de sujets tabous à l'école, parmi lesquels la comparaison entre établissements scolaires. Ils considèrent en outre que les projets éducatif et pédagogique devraient permettre de diversifier le paysage scolaire et ainsi offrir une possibilité de choix d'école en fonction de l'enfant. Ils pensent que la gestion et l'évaluation des établissements doivent être laissées aux acteurs de terrain (pouvoirs organisateurs, directeurs et conseils de participation). Enfin, ils souhaiteraient que soient définis des critères relatifs à la violence au sein des écoles afin qu'une évaluation de ce problème permette la recherche de solutions. Dans le groupe des délégués des syndicats, on évoque le fait que le conseil de participation joue un rôle très différent d'un établissement à l'autre, en lien avec les thèmes qui y sont traités et avec les personnes présentes : souvent la représentation des parents repose sur le volontariat de quelques-uns ; les débats sont liés au niveau d'instruction des parents ; dans les milieux défavorisés les parents et les élèves sont peu présents. Ces disparités contribuent à renforcer les inégalités entre établissements. De manière plus générale, un travail inadéquat sur l'évaluation du niveau des établissements risque d'alimenter différentes formes de publicité et de conduire à des dérives. Ne serait-il pas intéressant de travailler à un niveau plus régional afin de mieux tenir compte de la réalité de la région concernée et du contexte des établissements ? Parmi les délégués des chefs d'école, certains insistent sur le fait que le projet d'établissement est un outil intéressant s'il est conçu avec toute l'équipe éducative comme un véritable projet à vivre et à laisser mûrir et non comme une formalité imposée. Or le dispositif actuel présente un aspect légal contraignant qui engendre un gros travail pour le chef d'établissement.
224. Les *visites de l'inspection* suscitent des commentaires dans tous les groupes. Certains délégués des chefs d'établissement notent qu'elles sont centrées sur une évaluation du niveau des élèves, ce qui solidarise les enseignants et les amène à travailler ensemble. Ces visites sont vécues plutôt positivement, même si le chef d'établissement craint toujours d'avoir un niveau trop bas ou des échecs trop nombreux. Cependant, voir son établissement sous l'angle du niveau dans une discipline donnée permet à l'équipe, directeur compris, de prendre du recul. Ce serait une initiative

à développer. Dans le groupe des délégués des syndicats, on insiste sur le fait que les rapports d'inspection devraient être systématiquement transmis aux organismes de concertation sociale comme les COPALOC¹⁰ (sauf en ce qui concerne les informations individualisées), ce qui permettrait un débat. En ce qui concerne le niveau des études, une appropriation des informations par les équipes pédagogiques et un suivi sont indispensables afin de développer une culture de l'évaluation de la qualité et d'éviter un sentiment de critique permanente. En ce qui concerne les secondes visites éventuelles des inspecteurs, il est indispensable de s'assurer que les personnes concernées ont bien reçu les rapports de la première visite.

225. Pour beaucoup de délégués du terrain, les *informations statistiques dont peuvent ou pourront disposer les écoles* (résultats des élèves, projet TABOR...) semblent très nombreuses. Elles peuvent être utiles à condition de bien définir ce qu'on fera de ces informations. Ainsi, dans le groupe des syndicats, on insiste sur le fait que cela ne doit pas constituer une démarche administrative supplémentaire et incomprise. De leur côté, certains délégués des parents soulignent la nécessité d'avoir une explication claire des données. Des chefs d'établissement pensent que ce serait plus pratique si les éléments essentiels des indicateurs étaient pointés pour faciliter une lecture rapide. Les données devraient aussi leur permettre d'envisager des questions telles que : pourquoi des élèves qui réussissent changent-ils d'école ? Qu'est-ce qui se passe chez certains parents pour qu'ils changent leurs enfants d'école ? Enfin, certains délégués des pouvoirs organisateurs considèrent que les différentes évaluations externes peuvent être une source d'informations pour eux-mêmes et pour les écoles, à condition que les résultats soient bien connus, débattus, qu'on puisse sortir de la logique de contrôle et aller vers une logique de soutien. Dans cette dynamique le rôle des conseillers pédagogiques est jugé important.
226. Les différents délégués présents s'accordent sur la nécessité d'une *sensibilisation et d'une formation du chef d'établissement* à son rôle en matière d'évaluation. Dans le groupe des chefs d'école, on demande que le dispositif actuel de formation soit aménagé pour plus de cohérence. Dans celui des délégués des pouvoirs organisateurs, on insiste sur l'importance pour ces derniers d'évaluer eux-mêmes l'action du chef d'établissement en fonction de sa lettre de mission.
227. Une *réflexion d'ordre plus global* est amorcée dans le groupe des délégués des pouvoirs organisateurs, à partir de l'idée que trois niveaux d'évaluation pourraient être définis : le contrôle externe, l'audit interne (sur place), et l'accompagnement à partir des difficultés. L'audit interne se différencierait du rapport d'activités ; il s'agirait d'une évaluation plus globale avec une approche « qualité » plus large. Il faudrait alors définir des critères à partir desquels l'école pourrait travailler pour améliorer son fonctionnement, comme par exemple : l'ambiance de travail, le climat scolaire, les résultats scolaires, les relations avec les parents et avec le contexte extérieur... La logique de cette approche correspond à une mobilisation interne. La question d'introduire ou non des personnes externes dans cette forme d'évaluation reste posée. Les pouvoirs organisateurs doivent aussi jouer un rôle actif dans le pilotage de leurs établissements, même si le chef d'établissement reste au cœur du processus. Dans ce sens, il serait d'ailleurs utile de lui permettre de dégager du temps pour les aspects pédagogiques qui, trop souvent, sont limités par les aspects organisationnels et administratifs. La situation est particulièrement criante dans le fondamental où l'aide administrative est négligeable.

4.3 Initiatives

228. Des initiatives ont été prises tant à propos de l'évaluation externe des établissements (organisation du travail de l'inspection) qu'à propos de leur évaluation interne (indicateurs et rapport d'activités).
229. Au niveau du *Service général de l'inspection*, un plan de travail de trois ans a été conçu afin de coordonner l'action des inspecteurs, de permettre au moins une visite dans chacun des

¹⁰ COPALOC : Commissions paritaires locales.

établissements dans un délai raisonnable et d'assurer un meilleur suivi des constats posés. Une attention toute particulière est portée à la formulation des rapports d'inspection afin de permettre la mise en relation des différentes évaluations concernant un établissement et la collaboration entre l'inspection et les conseillers pédagogiques des réseaux est renforcée. Un vade mecum initié par le Service général de l'inspection et destiné aux inspecteurs précise les aspects méthodologiques importants de leurs différentes missions.

230. Un *projet en cours* (TABOR pour TABLEAU de BORD) vise à fournir aux établissements un outil de pilotage local sous forme d'indicateurs statistiques significatifs concernant par exemple les effectifs du personnel et leurs âges, les effectifs d'élèves, leurs parcours et leurs résultats, etc. Cet ensemble d'indicateurs est destiné à faciliter l'auto-évaluation des établissements et la prise d'initiatives visant à régler les problèmes rencontrés, en fonction du contexte spécifique, dans le respect de l'autonomie de chaque établissement. Le projet est coordonné par le *Service général du pilotage*.
231. La *Commission de pilotage* a établi un nouveau modèle pour le *rapport d'activités des établissements scolaires* et a émis différentes recommandations au sujet de celui-ci, parmi lesquelles le renoncement aux fonctions « macro-systémiques » du rapport au profit de son utilisation « micro-systémique » de façon à éviter qu'une transmission obligatoire des rapports à cette commission suscite sur le terrain la crainte d'une emprise administrative. Les conseils de participation sont invités à formuler des propositions pour l'adaptation du projet d'établissement en fonction du rapport d'activité. La limitation des rapports d'activités à une fonction micro-systémique, le lien entre rapport d'activité et projet d'établissement et un assouplissement du calendrier ont été introduits dans la législation le 20 juillet 2006.
232. Pour améliorer l'efficacité de l'évaluation des établissements, la *Déclaration de politique communautaire 2009-2014* prévoit plusieurs actions que le gouvernement entend mettre en œuvre d'ici la fin de la législature.
233. Le gouvernement a décidé de renforcer l'*autonomie des établissements scolaires* au niveau des moyens à exploiter, dans une logique de responsabilisation des différents acteurs. Les différentes initiatives évoquées ci-dessous doivent notamment contribuer à la concrétisation de cette orientation.
234. Dans le but de favoriser l'excellence, le gouvernement a prévu de fixer clairement *les objectifs* assignés à tous les établissements scolaires, tout en respectant la liberté d'enseignement : les modalités et les critères à mettre en œuvre lors de l'*évaluation de la performance* de l'établissement dans son environnement socio-économique seront précisés.
235. L'*état d'application de la réforme de l'inspection* sera évalué et la concrétisation de cette réforme sera poursuivie, notamment dans le renforcement de son rôle d'audit. Plusieurs pistes font dès à présent l'objet d'une attention particulière :
 - L'exploitation des résultats des audits de l'inspection et des évaluations externes (mesures facilitant l'accompagnement des établissements et des équipes pédagogiques par les services et la cellule de conseil et de soutien pédagogique).
 - Le suivi des établissements dont les résultats sont trop éloignés des objectifs fixés (mise au point de différents indicateurs permettant d'évaluer l'efficacité des mesures prises par ces établissements en toute autonomie, mais avec l'aide des conseillers pédagogiques et des inspecteurs).

Chapitre 5 : L'évaluation des enseignants

236. Quelques caractéristiques de la fonction d'enseignant dans l'enseignement fondamental et secondaire en Communauté française sont présentées ci-dessous en guise d'introduction au chapitre. Le rapport de Beckers, Jaspar & Voos (2003) en donne une description détaillée.
237. La *formation* initiale des enseignants de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire inférieur est répartie sur trois années et s'effectue dans l'enseignement supérieur court (CITE 5B). Elle est accessible aux titulaires du certificat d'enseignement secondaire supérieur. Les enseignants du secondaire supérieur, à l'exception des professeurs de cours techniques et de pratique professionnelle dont les titres se situent au niveau CITE 5B, doivent être détenteurs du titre d'agrégé de l'enseignement secondaire supérieur (AESS) dispensé après au moins quatre ou cinq années d'études dans l'enseignement supérieur long (baccalauréat et master – niveau CITE 5A). La participation des enseignants à des activités de formation continuée est obligatoire.
238. Les professeurs de l'enseignement secondaire sont affectés à *cours* correspondant, au niveau du cycle et de la matière, à leur qualification. Certaines règles prévoient cependant la désignation d'enseignants non porteurs des titres requis en cas de pénurie.
239. Les *charges-horaire* des enseignants sont fonction du niveau d'enseignement où ils professent : plus ils travaillent avec des élèves âgés, moins le nombre d'heures à prester dans la classe est important. Dans l'enseignement secondaire, elles varient également selon le type de cours enseigné.
240. Les perspectives de *promotion* des enseignants sont uniquement accessibles au personnel engagé à titre définitif et éloignent ceux-ci de la pratique effective de l'enseignement. Elles se répartissent en fonctions de sélection comme sous-directeur, proviseur ou chef d'atelier et fonctions de promotion comme directeur, préfet des études, chef de travaux, voire inspecteur. La mobilité est donc essentiellement verticale.

5.1 Pratiques actuelles

5.1.1 Cadre global d'évaluation des enseignants

241. Etant donné l'autonomie des pouvoirs organisateurs définie dans le Pacte scolaire, l'évaluation des enseignants comporte différentes facettes.
242. *Au niveau individuel*, elle est essentiellement du ressort des pouvoirs organisateurs, en lien avec le statut administratif de chaque enseignant. On notera que la Communauté française a défini à travers des textes décrets, les statuts qui régissent les fonctions des enseignants. Ces statuts diffèrent en fonction du statut juridique des pouvoirs organisateurs, mais de larges avancées ont été réalisées afin d'harmoniser autant que faire se peut ces statuts. C'est au sein de ces textes décrets que sont définis les droits et devoirs des enseignants ainsi que les procédures permettant à ceux-ci de progresser dans la carrière, mais aussi aux pouvoirs organisateurs de prendre, s'il échet, des mesures à l'encontre d'enseignants défaillants.
243. Par ailleurs, les services d'inspection doivent signaler les manquements éventuellement observés au cours de leurs visites, soit au chef d'établissement dans l'enseignement organisé par la Communauté française, soit au pouvoir organisateur* concerné dans l'enseignement subventionné. Ceux-ci doivent y donner suite ou justifier leur non-intervention. Inversement, un chef d'établissement dans le réseau* de la Communauté française ou un pouvoir organisateur dans les réseaux subventionnés peut demander au service d'inspection une évaluation des aptitudes pédagogiques d'un membre du personnel lorsque des défaillances sont observées, lorsque des contradictions existent entre les avis de différentes personnes (parents et direction par exemple) ou encore lorsqu'un enseignant souhaite qu'un rapport d'inspection appuie une demande de promotion. Dans ces cas, une procédure rigoureuse est d'application afin d'informer l'enseignant

concerné des évaluations menées à son sujet. L'enseignant concerné est toujours informé de la date de la visite de l'inspecteur en charge de la mission. En cas de rapport défavorable, l'intéressé peut introduire un recours auprès de la Commission paritaire locale, selon des modalités qu'elle détermine.

244. *Au niveau plus global et en relation avec l'évaluation du système éducatif*, les inspecteurs rendent compte, dans leur bilan annuel, des observations faites dans les classes dans ce qu'elles ont de général (et non lié à une situation particulière). Par exemple, ils rapportent les besoins et les difficultés les plus souvent observés, ou encore les bonnes pratiques et initiatives porteuses... Ces bilans sont synthétisés par le Service général de l'inspection et sont inclus dans le rapport annuel de ce service.

245. Cette stratégie d'évaluation des enseignants se fonde sur les principes suivants :

- *Une autonomie maximale des réseaux* : l'évaluation des enseignants est menée par le chef d'établissement et/ou par le délégué du pouvoir organisateur. Les missions éventuelles de l'inspection en la matière sont décrites très précisément en relation avec les droits de ces pouvoirs organisateurs (voir plus loin). De manière générale, chaque enseignant est censé s'être acquitté de sa tâche de façon satisfaisante aussi longtemps qu'aucun rapport défavorable n'a pas été rédigé à son sujet. En ce qui concerne sa carrière, les modalités d'évaluation et les décisions sont du ressort des pouvoirs organisateurs, qu'il s'agisse de nomination ou de licenciement. Dans tous les réseaux, le personnel dispose d'un droit de recours. Pour la nomination du personnel temporaire, des conditions très générales sont communes à tous les réseaux, comme « ne pas avoir fait l'objet d'un rapport défavorable définitif établi par le pouvoir organisateur ou son délégué ». Des conditions spécifiques sont définies par chaque pouvoir organisateur dans le respect des textes légaux.
- *Le rôle des chefs d'établissement* : le décret du 2 février 2007 fixant le statut des directeurs insiste notamment sur le rôle des chefs d'établissement en matière de gestion pédagogique : ils sont chargés de vérifier l'adéquation entre les apprentissages dispensés d'une part, les programmes et référentiels d'autre part. Ils coordonnent le travail de l'ensemble des personnels et leur fixent des objectifs. Ils suscitent leur participation aux formations en cours de carrière. Ils veillent à l'intégration et au suivi des nouveaux personnels et à l'accompagnement des personnels en difficulté. Lorsqu'ils constatent des manquements, ils peuvent s'adresser à l'inspection dans les établissements organisés par la Communauté française ou à leur pouvoir organisateur dans les réseaux subventionnés. Ces pouvoirs organisateurs peuvent alors faire appel à l'inspection. Les chefs d'établissement jouent également un rôle dans l'évaluation formative du personnel, qu'il soit définitif ou temporaire. Cette évaluation est menée conjointement avec le pouvoir organisateur tous les cinq ans à dater de la nomination à titre définitif ou de la désignation à titre temporaire du personnel concerné. L'évaluation tient compte du contexte global dans lequel est amené à évoluer le membre du personnel et des moyens qui sont mis à sa disposition. En fonction de cette évaluation, le pouvoir organisateur et le directeur conviennent avec le membre du personnel des améliorations à apporter. Si le chef d'établissement ou le délégué du pouvoir organisateur le jugent utile, ils peuvent procéder plus tôt à cette évaluation. Toutefois, le membre du personnel ne peut faire l'objet de plus de deux évaluations par période de dix ans.
- *Le rôle des services d'inspection* : les inspecteurs ont pour mission de faire rapport sur la façon dont les enseignants et autres agents traduisent en gestes professionnels les prescrits décrets et réglementaires. L'inspection ne contrôle pas les pratiques pédagogiques ni les choix posés en matière de formation continue de manière isolée mais elle s'attache à une évaluation de ceux-ci en lien avec d'autres aspects de l'enseignement et notamment avec le niveau des études, dans une perspective systémique. L'inspection agit également par voie de conseils et d'informations mais toujours en lien avec des constats posés. Il peut également faire appel au service de conseil et de soutien pédagogique dans le réseau

de la Communauté française ou aux cellules correspondantes dans les réseaux subventionnés.

- *L'auto-évaluation des enseignants* : diverses informations (comme les résultats des évaluations externes, les conseils de l'inspection, les avis du chef d'établissement, les indications d'un conseiller pédagogique, la documentation issue de sessions de formation continuée, les échanges au sein de l'équipe éducative...) convergent vers les enseignants qui peuvent en dégager des indications pour leur auto-évaluation et pour l'amélioration de leurs pratiques quotidiennes.

246. L'évaluation des enseignants présente un caractère longitudinal dans certains cas :

- Dans le cadre d'une mission demandée spécifiquement à l'inspection par un pouvoir organisateur ou un chef d'établissement, l'inspecteur concerné peut prendre en compte des faits prélevés lors de visites d'inspection menées précédemment pour autant que ces faits restent pertinents dans le cadre de la mission en cours. La prise en compte de ces faits permet notamment d'apprécier la capacité à évoluer de l'agent concerné. Elle permet aussi de considérer une plus large période que celle directement liée à l'investigation menée. Il existe des procédures de recours aux différents niveaux dans le cas où l'enseignant n'est pas d'accord avec le rapport rédigé.
- De manière plus générale, un inspecteur peut programmer une seconde visite à un enseignant pour apprécier la façon dont ont été palliés les manquements relevés lors de la première visite.
- Comme précisé plus haut, chaque membre du personnel fait l'objet, tous les cinq ans, d'une évaluation effectuée conjointement par le pouvoir organisateur et le directeur.

5.1.2 Procédures d'évaluation des enseignants

Les services d'inspection

247. L'évaluation dans les classes se fonde essentiellement sur des données prélevées

- par l'observation directe des activités (méthodologie et cheminement didactique, conditions de travail et gestion de la classe) ;
- par l'examen de documents (préparations, journaux de classe, travaux d'élèves) ;
- par l'analyse des résultats des élèves aux interrogations, aux évaluations externes ainsi que par l'analyse des échecs, des redoublements ou des réorientations ;
- par les informations issues des réunions du conseil de participation* ou des rencontres avec les parents ;
- par des entretiens avec les enseignants.

248. Ces données sont utilisées dans une perspective globale, afin de contribuer qualitativement à l'évaluation du système. Dans cette perspective, les inspecteurs se centrent sur une ou plusieurs thématiques prioritaires définies par le Service général de l'inspection.

249. Toutefois si, lors d'une visite, un inspecteur constate des manquements graves chez un enseignant, il doit le signaler au chef d'établissement dans l'enseignement organisé par la Communauté française ou au pouvoir organisateur dans l'enseignement subventionné. Ces derniers doivent y donner suite ou justifier de leur non intervention.

250. En cas de demande du pouvoir organisateur ou du chef d'établissement relative à un enseignant, les inspecteurs doivent envisager des faits qui couvrent autant que faire se peut l'ensemble des facettes suivantes ou, *a minima*, une palette suffisamment larges de facettes qui constituent les aptitudes pédagogiques/professionnelles de l'enseignant, à savoir :

- les aptitudes relatives au contenu des apprentissages : respect des référentiels et des programmes, niveau d'exigence, progressivité... ;
- les aptitudes portant sur la ou les discipline(s) enseignée(s) ; maîtrise des contenus à enseigner, connaissance des référentiels, intérêt pour l'évolution de la ou des discipline(s) dont on a la charge, adéquation entre les contenus enseignés et les référentiels... ;
- les aptitudes portant sur l'organisation et la gestion des apprentissages : planification des apprentissages sur une période longue, planification et structuration d'une séquence d'apprentissage, prise en compte des différences existant entre les élèves et plus particulièrement des difficultés rencontrées par ceux-ci, évaluation des acquis... ;
- les aptitudes d'ordre relationnel et de gestion du groupe : création d'une atmosphère de travail propice aux apprentissages, respect montré aux élèves par le comportement et le langage, développement de la confiance en soi des élèves, résolution rapide et efficace des éventuels problèmes de discipline, capacité à coopérer avec ses collègues et avec d'autres intervenants... ;
- les aptitudes professionnelles d'ordre général : souci de progresser et de s'engager dans un processus de formation continuée, qualité de l'expression orale et écrite, organisation du travail notamment la tenue des documents de préparation et respect de l'horaire...

251. De manière générale, un seul inspecteur visite les classes qui le concernent. Le service d'inspection peut être organisé par circonscription, par niveau, par secteur ou par discipline selon la situation (voir point 4.1.2.). L'inspecteur prend contact au moins une semaine à l'avance avec le chef d'établissement en précisant la date et les objectifs de son passage ainsi que les investigations qu'il souhaite mener. La direction de l'établissement est invitée à communiquer ces informations aux membres du personnel dont les activités feront l'objet de l'inspection. Dans ce contexte, le Service général de l'inspection (Rapport 2009-2010) insiste sur l'importance de développer une relation de partenariat et de confiance avec chaque acteur de terrain.

Les chefs d'établissement

252. Les chefs d'établissement doivent assurer le pilotage de l'équipe éducative et vérifier l'adéquation entre les apprentissages, les socles de compétences*, les compétences terminales*, les profils de formation* et de qualification* et les programmes ou les dossiers pédagogiques (Décret du 2 février 2007). Leurs fonctions sont précisées dans une lettre de mission. La définition des modalités d'évaluation des enseignants est du ressort des pouvoirs organisateurs et est susceptible de revêtir des modalités très différentes d'un établissement à l'autre.

5.1.3 Compétences nécessaires à l'évaluation des enseignants et à l'utilisation des résultats

Les services d'inspection

253. Les différents services d'inspection sont constitués d'anciens enseignants expérimentés qui inspectent chacun pour ce qui le concerne uniquement les disciplines qu'ils ont enseignées et au niveau d'enseignement où ils ont exercé. Ces inspecteurs sont désignés sur la base d'un brevet délivré au terme d'une formation comprenant des volets administratif, pédagogique et relationnel (voir point 4.1.3.).

Les chefs d'établissement

254. Dans le cadre de leur formation initiale, les chefs d'établissement sont préparés à leurs missions sur les plans administratif, relationnel et pédagogique. Dans ce cadre, ils reçoivent en particulier un bagage utile pour développer l'évaluation sommative et formative au sein de leur établissement et pour tirer des enseignements des données issues des évaluations externes. Une formation continuée est également organisée (voir point 4.1.3.).

Les enseignants

255. Leur formation initiale et continuée doit inclure le développement de pratiques d'auto-évaluation et le travail réflexif sur leurs pratiques.

5.1.4 Utilisation des résultats de l'évaluation des enseignants

256. *Dans une perspective globale*, les différents rapports des inspecteurs sont analysés et synthétisés autour de thématiques spécifiques. Les problèmes soulevés par l'observation des classes et des enseignants sont ainsi mis en évidence et des suggestions sont formulées à l'intention des responsables du système éducatif. C'est ainsi que les rapports du Service général de l'inspection 2008-2009 et 2009-2010 se sont attachés à analyser la diffusion et l'utilisation par les enseignants des pistes didactiques élaborées suite aux évaluations externes non certificatives et des outils d'évaluation construits par la commission du même nom. Si leur existence est connue des enseignants, il s'avère que leur lecture et leur utilisation sont liées à la façon dont est accompagnée la diffusion. Là où les documents sont exploités avec l'aide d'un conseiller pédagogique ou dans le cadre d'un module de formation continuée, les enseignants se les sont davantage appropriés et ont modifié leurs pratiques didactiques en conséquence.

257. Par ailleurs, sur la base des constats du service de l'inspection, des suggestions peuvent être relayées - via les autorités compétentes - vers les organismes de formation continuée. Par exemple, en 2009-2010, les inspecteurs ont relevé des lacunes en lien avec la remédiation, l'identification et l'anticipation des difficultés lors des apprentissages, ce qui a conduit à demander une attention accrue à ces questions dans la mise en place du programme de formation continuée. Un autre exemple peut être extrait du rapport du Service général de l'inspection 2008-2009. Celui-ci évoquait la nécessité d'inclure dans la formation continuée destinée aux enseignants du secondaire « l'appropriation d'outils d'évaluation dans leur discipline ».

258. *Dans une perspective individualisée*, des conseils et informations peuvent être prodigués par les inspecteurs dans le cadre de leurs missions. Des suggestions peuvent être faites aux enseignants par les chefs d'établissement ou par les conseillers pédagogiques.

259. Les évaluations menées par les pouvoirs organisateurs et/ou les chefs d'établissement influencent également les perspectives de promotion vers des fonctions plus élevées d'un point de vue hiérarchique : fonctions de sélection comme sous-directeur ou proviseur et fonctions de promotion comme directeur, préfet des études ou inspecteur. Ces dernières fonctions sont généralement réservées au personnel définitif, bénéficiant d'une certaine ancienneté et exerçant en principe des prestations complètes. Par ailleurs, pour en bénéficier, il est également nécessaire d'avoir au préalable suivi avec fruit une formation en rapport avec la fonction à conférer. Enfin, le personnel doit bénéficier d'évaluations complémentaires positives, définies par les différents réseaux d'enseignement.

260. Les enseignants qui jouent un rôle de « maîtres de stage » peuvent se voir reconnaître la qualification d'« agent d'encadrement pédagogique ». Cette mission d'accueil et d'accompagnement des futurs enseignants donne lieu à une reconnaissance et à une valorisation pécuniaire.

5.2 Mise en œuvre de l'évaluation des enseignants

Quelques données

261. Etant donné l'autonomie des pouvoirs organisateurs, il existe peu de données relatives à l'évaluation des enseignants dans son ensemble.

262. En ce qui concerne les missions spécifiques demandées aux services d'inspection par un pouvoir organisateur ou un chef d'établissement, on dénombre, en 2009-2010, 95 visites individualisées de

membres du personnel (47 au fondamental, 44 au secondaire, 4 dans le au spécialisé). Une attention majeure est accordée par les services de l'inspection à la recherche d'une évaluation la plus indépendante possible dans ces contextes.

Les opinions des délégués des différents acteurs

263. Pour rappel, les avis des délégués des principaux acteurs du système éducatif ont été recueillis lors de réunions organisées à cet effet. L'annexe 2 explique la méthodologie adoptée de façon à replacer les opinions dans le contexte où elles ont été exprimées. L'emploi des noms masculins pour désigner les intervenants est épiciène en vue d'assurer la lisibilité du texte.
264. De manière générale, *l'évaluation des enseignants* est jugée comme très difficile car il existe de forts contrastes entre un point de vue idéal et la réalité de terrain. Certains délégués des parents et des pouvoirs organisateurs notent une volonté de mettre en place des procédures d'évaluation des enseignants dans une perspective de développement professionnel. Mais cela demande un débat sur le statut des enseignants : il faut penser à l'évaluation et à l'accompagnement des nouveaux ainsi qu'à l'évaluation, dans le cadre d'une dynamique de leur carrière, de ceux qui sont nommés. Des délégués des pouvoirs organisateurs et des syndicats insistent sur le fait que les idées développées dans le décret inspection ne semblent pas encore bien intégrées dans les mentalités des enseignants qui continuent à vivre le rôle de l'inspection de manière ambiguë et liée à une sanction au niveau personnel. Il faudrait sortir de cette image pour aller davantage vers des démarches de développement de la qualité de l'enseignement au sein des établissements. Dans les groupes des délégués des syndicats et des directeurs, il est demandé que l'évaluation tienne davantage compte du contexte où se situe l'école et mette l'accent sur le positif. Pour certains directeurs, les inspecteurs ont tendance à se focaliser sur les manquements et peuvent décourager les personnes. Il est important de viser les thèmes les plus fondamentaux.
265. Un sujet évoqué dans plusieurs groupes de délégués est celui des *manquements graves chez un enseignant*. Parmi les délégués des pouvoirs organisateurs et des directeurs, certains évoquent le fait que les dispositions statutaires rendent une sanction difficile et quasiment impossible dans l'urgence (recours possibles, étapes intermédiaires...). Par ailleurs, étant donné la situation de pénurie d'enseignants, les pouvoirs organisateurs et les directions peuvent hésiter à sanctionner certains manquements. D'un autre point de vue, il faudrait pouvoir assurer un suivi, même quand l'enseignant est nommé, et apporter une aide et une formation à ceux qui ne sont pas à la hauteur. Ce dernier point est également évoqué par des parents.
266. Un autre thème abordé est celui de *l'attitude de professeurs qui, plus que d'autres, font échouer les élèves*. Des délégués des parents soulignent que ces incidents critiques devraient être pris en considération car il faut en finir avec l'idée qu'un bon enseignant doit faire échouer pour éviter un nivellement par le bas. Des délégués des syndicats rejoignent ce point de vue en évoquant le fait que les initiatives pédagogiques d'un enseignant, plutôt que d'être débattues au sein d'une équipe coopérative, peuvent être vécues comme perturbatrices et engendrer des évaluations répétées.
267. *La formation initiale des enseignants* est abordée essentiellement dans le groupe des chefs d'école. On y évoque le fait que cette formation s'adresse de plus en plus à des étudiants qui fondent leur choix d'études sur leurs préférences dans les matières abordées et non sur leur intérêt pour le métier d'enseignant. Souvent aussi, ils deviennent enseignants « par défaut », en ayant connu des échecs ailleurs. Leur formation pédagogique est insuffisante lorsqu'ils arrivent sur le terrain et un suivi est indispensable ainsi qu'une formation continuée. Des pratiques d'auto-évaluation devraient être développées afin que les enseignants, avec l'aide du chef d'école, puissent choisir et construire davantage cette formation continuée.
268. Le fait de *donner plus d'autonomie aux chefs d'établissement* est commenté de façons différentes dans les groupes consultés. Dans le groupe des délégués des chefs d'école, plusieurs estiment devoir jouer un rôle dans l'évaluation des enseignants mais ils ne se sentent pas toujours bien préparés et souvent ils manquent de temps, en particulier lorsqu'ils sont responsables d'implantations séparées par plusieurs kilomètres. En outre leurs compétences et leur formation

peuvent s'avérer insuffisantes devant un spécialiste d'une matière (mathématiques ou sciences, par exemple). La part que le chef d'établissement prend à l'évaluation des enseignants peut laisser croire à tort aux parents qu'il a en main toutes les ficelles pour agir. Dès lors, lorsqu'un problème avec un enseignant n'est pas réglé immédiatement, les parents ne comprennent pas. Enfin, l'accent est mis sur le temps nécessaire à des interventions plus pédagogiques auprès des enseignants. Dans le groupe des délégués des syndicats, on souligne que les évaluations formulées par le chef d'établissement peuvent varier fortement d'une école à l'autre. Dès lors, des objectifs et des standards plus définis (quant aux contenus des observations et aux règles d'évaluation) pourraient être précisés. En effet, la manière dont est menée l'évaluation des enseignants au sein d'une école peut engendrer une dynamique interpersonnelle parfois très négative. Le pouvoir du directeur dans l'évaluation de la carrière des enseignants est devenu très important. Non seulement il suit les jeunes qui viennent d'entrer dans la fonction, mais il continue à jouer un rôle dans une évaluation régulière laissée à son initiative. Ce rôle devrait être en partie restitué aux inspecteurs dans le cadre d'un schéma de carrière pour les enseignants où des visites seraient planifiées à intervalles précis et sur la base de critères définis. Certains délégués des parents font remarquer que, si le chef d'école doit devenir davantage un manager, il est indispensable que sa formation soit approfondie. Enfin, des délégués des pouvoirs organisateurs insistent sur la dynamique d'établissement que le pouvoir organisateur et la direction doivent pouvoir continuer à impulser. Des processus d'évaluation individuelle des enseignants pourraient être mis en place dans le respect des droits de chacun, en renforçant leur motivation et en soutenant leur travail au sein d'une équipe.

269. En ce qui concerne les *missions d'évaluation spécifiques des inspecteurs*, elles sont abordées essentiellement dans le groupe des délégués des syndicats. Il est précisé que la demande d'une inspection relève du pouvoir organisateur ou du chef d'école mais jamais directement de l'enseignant. Ce dernier ne sait pas toujours ce qui l'a motivée. En cas de divergence à propos d'un rapport d'évaluation, l'enseignant devrait, en plus de son droit de recours, pouvoir demander une contre-expertise.
270. Enfin, *l'action des conseillers pédagogiques*, qui fait une large place à la notion d'évaluation formative des enseignants, est soulignée comme très positive par l'ensemble des acteurs de terrain rencontrés. Des chefs d'établissement souhaiteraient que plus de personnel soit attribué à ces organes.
271. Quelques *autres suggestions* sont formulées dans les groupes, comme par exemple et pêle-mêle : mettre en place une sorte de « co-évaluation » qui encouragerait la collaboration entre enseignants pour résoudre la question des classes en échec, confronter en équipe les pratiques relatives à une matière donnée, donner une formation pédagogique à des gens qui n'ont pas les titres requis, accompagner les jeunes enseignants via un système de tutorat, renforcer la formation initiale et continuée en matière d'auto-évaluation...

5.3 Initiatives

272. En ce qui concerne les moyens d'action possible en matière d'évaluation des enseignants, la *Déclaration de politique communautaire 2009-2014* prévoit principalement deux actions que le gouvernement entend mettre en œuvre d'ici la fin de la législature.
273. D'une part, la formation initiale des futurs enseignants sera renforcée en ce qui concerne « les capacités d'auto-évaluation de leur pratique ». D'autre part, l'usage des heures de *concertation* prévues par le décret « Ecole de la réussite » du 14 mars 1995 sera évalué : ce temps de rencontre est notamment destiné à permettre aux équipes éducatives d'évaluer leurs actions et leurs pratiques.

Chapitre 6 : L'évaluation des élèves

6.1 Pratiques actuelles

6.1.1 Cadre global d'évaluation des élèves

274. Différents dispositifs sont mis en place pour assurer l'évaluation régulière des élèves : des évaluations externes certificatives aux étapes clé de la scolarité obligatoire, des évaluations externes non certificatives (en 2^e et 5^e années primaires et en 2^e et 4^e/5^e années secondaires) ciblant chaque fois une discipline particulière, des tests internationaux (Pisa, IEA, etc.) et enfin, des procédures d'évaluation internes au pouvoir organisateur* ou à l'école (bulletins scolaires) et à la classe (dispositifs d'évaluation sommative et formative mis en place par l'enseignant). Les différentes évaluations (à l'exception des épreuves internationales) portent sur les référentiels de compétences* adoptés par le Gouvernement, la compétence étant définie comme suit dans l'article 5 du Décret-missions : « aptitude à mettre en œuvre un ensemble organisé de savoirs, de savoir-faire et d'attitudes permettant d'accomplir un certain nombre de tâches. » (pour plus de précisions, voir page 16).

Les évaluations externes

Le certificat d'études de base (CEB)

275. Comme le prévoit le décret du 2 juin 2006, le certificat d'études de base (CEB) est délivré à l'issue d'une épreuve externe commune **obligatoire** au terme de la 6^e année primaire. Toutefois, ce certificat peut aussi être délivré lors des 1^{re} et 2^e années différenciées ou de l'année différenciée supplémentaire du secondaire ordinaire. Les consignes de passation, les questions et les critères de corrections sont communs pour tous les élèves qui présentent l'épreuve. Celle-ci est également accessible aux élèves de l'enseignement primaire spécialisé et, sur la demande des parents, à tout mineur âgé d'au moins 11 ans au 31 décembre de l'année civile de l'épreuve (pour présenter l'épreuve de juin 2011, l'élève doit avoir au moins 11 ans au 31 décembre 2011). Bien que communes à tous les établissements scolaires, les modalités de passation doivent être adaptées aux situations particulières rencontrées par les élèves atteints de déficiences sensorielles et/ou motrices, de troubles des apprentissages ou d'un retard mental.

276. Lorsque l'octroi du CEB est refusé à un élève, la communication aux parents de cette décision est accompagnée des éléments suivants : la motivation de la décision, des informations sur les modalités d'un entretien organisé par l'école pour leur expliquer les raisons de la décision et les informer sur la poursuite de la scolarité de leur enfant, et des informations sur les modalités d'un recours éventuel.

277. L'épreuve est élaborée par un groupe de travail présidé par l'inspecteur général de l'enseignement fondamental, qui prévoit également les consignes de passation, de correction et de réussite de l'épreuve : dans tous les lieux de passation, les conditions doivent être les mêmes (les modalités de passation doivent cependant être adaptées aux situations particulières rencontrées par les élèves souffrant de déficiences sensorielles et/ou motrices). Un jury constitué au sein de chaque établissement d'enseignement primaire ordinaire délivre obligatoirement le CEB à tout élève inscrit en 6^e année primaire qui a réussi l'épreuve externe commune. Ce jury peut décider d'accorder le CEB à un élève inscrit en 6^e année primaire qui n'a pas satisfait ou qui n'a pas pu participer en tout ou en partie à l'épreuve externe commune dans certains cas : il se fonde alors sur un dossier comportant les copies des bulletins scolaires des deux dernières années, un rapport circonstancié de l'instituteur ou de l'institutrice de l'élève, avec son avis favorable ou défavorable quant à l'attribution du CEB, et tout autre élément que le jury estime utile. Dans les établissements d'enseignement spécialisé, c'est le conseil de classe* qui exerce les fonctions dévolues au jury.

Les certificats et diplômes liés à l'enseignement secondaire

278. Actuellement, dans l'enseignement secondaire, l'obtention des certificats n'est pas la résultante de l'organisation d'une épreuve distincte de l'ensemble des procédures d'évaluation telles qu'elles sont définies au sein même de l'établissement scolaire. Les certificats sont délivrés aux élèves qui ont suivi régulièrement et réussi le cursus dans lequel ils sont engagés, sous la responsabilité des écoles concernées. Il existe cependant une procédure de vérification externe en cas de recours de l'élève ou de ses parents.
279. Cependant, des épreuves certificatives externes, communes à tous les établissements, sont actuellement en cours de développement (voir point 6.3.).

Les évaluations externes non certificatives

280. Les épreuves externes non certificatives mesurent les compétences des élèves dans la perspective de ce qui est attendu en fin de cycle, afin de permettre aux enseignants de situer le niveau auquel leurs élèves sont arrivés, d'estimer le chemin qu'il leur reste à parcourir durant l'année en cours et d'adapter leur enseignement en fonction de ces informations. Ces épreuves sont organisées chaque année pour tous les élèves de 2^e et de 5^e années de l'enseignement primaire ainsi que pour les élèves de 2^e et de 4^e/5^e années de l'enseignement secondaire. Dans l'enseignement spécialisé, *la participation des élèves à ces épreuves est laissée à l'appréciation de chaque conseil de classe, en fonction des apprentissages scolaires réalisés par chacun*. Il s'agit donc d'une épreuve diagnostique à finalité formative basée sur les socles de compétences* et les compétences terminales*. Les résultats qu'obtiennent les élèves à ces évaluations n'affectent pas leur parcours scolaire. Chaque titulaire des classes où l'épreuve externe a été passée reçoit des indications qui lui permettent de corriger les épreuves de ses élèves et de comparer leurs résultats avec ceux de la moyenne de la population, établie à partir d'un échantillon représentatif.
281. Ces évaluations donnent lieu à des pistes didactiques ciblant les difficultés observées et correspondant aux différents niveaux scolaires évalués.

Les épreuves internationales

282. La Communauté française participe également à diverses évaluations internationales des acquis des élèves telles que PISA (Programme International pour le Suivi des Acquis des élèves – élèves de 15 ans), PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study – élèves de 5^e année primaire) et ESLC (Enquête européenne sur les compétences en langues – élèves de 4^e année du secondaire).

Les évaluations internes

283. L'évaluation fait partie des domaines où est garantie la liberté pédagogique de chaque pouvoir organisateur. Dès lors, chacun d'entre eux peut, dans le respect des lois, décrets et arrêtés, définir les méthodes et la fréquence des évaluations, le système de notation, etc. Les évaluations des élèves au sein des classes sont du ressort de différentes instances : les unes sont liées au pouvoir organisateur ou aux établissements (par exemple : le bulletin, le plan individuel d'apprentissage (PIA), les conseils de classe et conseils de guidance...); d'autres dépendent des centres psycho-médico-sociaux (CPMS); d'autres encore sont du ressort de chaque enseignant.
284. Cinq aspects des évaluations internes retiennent plus particulièrement l'attention.

Les passages de classe ou de cycle et la délivrance des certificats

285. Le Décret-missions précise que les décisions relatives au passage de classe ou de cycle et à la délivrance des diplômes, certificats et attestations de réussite au sein d'un établissement d'enseignement sont de la compétence de l'équipe pédagogique (au niveau primaire) et du conseil de classe (au niveau secondaire), exception faite du CEB. L'élève majeur, les parents ou la personne investie de l'autorité parentale de l'élève mineur peuvent consulter, dans la mesure du

possible en présence du professeur responsable de l'évaluation, toute épreuve constituant le fondement ou une partie du fondement de la décision du conseil de classe. Chaque pouvoir organisateur prévoit une procédure interne destinée à instruire les contestations pouvant survenir à propos des décisions prises au sein de l'école et à favoriser la conciliation des points de vue.

286. Certains élèves auxquels leur rythme d'apprentissage ne permet pas d'atteindre les objectifs visés au terme de chaque étape peuvent bénéficier d'une année supplémentaire par étape. Cette mesure ne peut être confondue avec un redoublement et doit s'accompagner de la constitution d'un dossier pédagogique pour chaque enfant. L'équipe éducative, en accord avec les parents, choisit le moment le plus opportun pour décider d'y recourir, en fonction de la situation particulière de l'enfant.
287. Lorsque la procédure interne n'aboutit pas à un accord, l'élève s'il est majeur, ses parents ou la personne investie de l'autorité parentale s'il est mineur, peuvent introduire un recours contre une décision d'échec ou de réussite avec restriction. Le recours comprend une motivation précise. Il est adressé par lettre recommandée à l'Administration qui la transmet immédiatement au Président du Conseil de recours.
288. Dans l'enseignement spécialisé, la scolarité est organisée en degrés de maturité au niveau fondamental et en phases au niveau du secondaire (sauf pour l'enseignement de forme 4 qui se calque sur l'enseignement ordinaire). Le passage d'un degré à l'autre ou d'une phase à l'autre est décidé par l'équipe pédagogique ou le conseil de classe en fonction de l'évolution de chaque élève sur base de son plan individuel d'apprentissage (PIA).

Les certifications dans le secondaire

289. Dans l'enseignement secondaire, il existe différents types de certification selon le niveau et l'orientation des études.
290. Les élèves qui ont terminé avec fruit le premier degré reçoivent un certificat d'études du 1^{er} degré (CE1D) et ceux qui ont terminé avec fruit le deuxième degré d'études (degré d'orientation) reçoivent un certificat d'enseignement secondaire du 2^e degré (CES2D). Un certificat d'enseignement secondaire supérieur (CESS) est délivré aux élèves réguliers qui ont réussi les deux dernières années d'études dans l'enseignement secondaire général, technique ou artistique de plein exercice dans la même forme d'enseignement, dans la même section et la même orientation d'études. Le certificat de qualification (CQ) est obtenu à l'issue des sixième et septième années (CQ6 ou CQ7) de l'enseignement de qualification et est délivré sur base de l'avis d'un jury de qualification.
291. En outre, une attestation de compétences intermédiaires est délivrée à tout élève ayant au moins terminé une 4^e année d'études dans l'enseignement professionnel ou technique au moment où il quitte l'établissement. L'attestation précise pour chaque élève les compétences acquises.
292. Le conseil de classe joue un rôle important en matière d'évaluation dans l'enseignement secondaire. Il est présidé par le chef d'établissement et comporte l'ensemble des membres du personnel directeur et enseignant chargé de former un groupe déterminé d'élèves. Il existe donc plusieurs conseils de classe dans un établissement. Les parents et les élèves ne sont pas représentés au sein de ce conseil. Ce dernier fonde ses avis sur des éléments tels que le parcours scolaire antérieur de chaque élève, les résultats intermédiaires des périodes, des bilans et des examens, les informations recueillies par le centre psycho-médico-social, les entretiens éventuels avec l'élève et ses parents. Il prend, en fin d'année, les décisions qui s'imposent en ce qui concerne le passage de classe, avec ou sans restriction, l'ajournement (avec obligation de présenter des examens de passage en septembre), le refus de passage et la certification. Des recours sont possibles pour les élèves.

L'évaluation dans le quotidien des classes

Les évaluations sommatives et le bulletin scolaire

293. Chaque enseignant évalue ses propres élèves en fonction de ses objectifs et de son enseignement. Cela se fait généralement après une ou plusieurs séquences d'apprentissage.
294. *A l'école primaire*, la réussite d'une année scolaire est décidée par l'instituteur titulaire de la classe, souvent en concertation avec le directeur et éventuellement avec les autres membres de l'équipe éducative qui apprécient le travail de l'année (observations et notations qui procèdent d'une évaluation formative) et les résultats des contrôles de fin d'année (lorsqu'ils sont organisés). Les capacités d'analyse et de synthèse de l'élève, sa capacité de pensée personnelle, son esprit coopératif, son goût de l'effort et du travail bien fait doivent être pris en considération.
295. Une première évaluation sommative peut avoir lieu à la fin de la 2^e année primaire. Les cours peuvent être suspendus afin d'organiser des épreuves d'évaluation pendant 10 jours au maximum sur l'année en 5^e et en 6^e années primaires, pendant 5 jours maximum sur l'année en 2^e et en 4^e années primaires. Pendant ces journées, les élèves sont tenus à la fréquentation normale de l'école.
296. Les résultats des évaluations sommatives sont communiqués aux élèves et aux parents via un bulletin scolaire. La périodicité, le contenu et la forme de ce bulletin sont définis par les différents pouvoirs organisateurs. La majorité des établissements primaires organisent des examens chaque année, mais d'autres le font en fin de cycle uniquement. Les modalités d'examens sont variables. La rédaction de l'épreuve est généralement faite par le seul titulaire de la classe, mais la concertation avec des enseignants d'autres implantations ou d'autres années d'études est fréquente pour les épreuves qui se situent en fin de cycle.
297. A titre d'exemple, la Communauté française demande aux écoles primaires qu'elle organise de fournir 4 bulletins sur l'année. Ces bulletins font référence aux compétences disciplinaires du programme des études défini par le réseau*. Les attitudes et le comportement des élèves doivent être également pris en considération. L'objectif d'information des parents et des élèves est défini très explicitement dans la circulaire relative aux bulletins. En outre, « lors de chaque évaluation sommative, l'ouverture d'un dossier est obligatoire si l'élève ne maîtrise pas suffisamment les compétences visées. Ce dossier débouchera sur un plan d'actions à mettre en œuvre dans l'immédiat » (Circulaire n°3328 du 1^{er} octobre 2010 pour le Réseau de la Communauté française, niveau primaire).
298. *Dans l'enseignement secondaire*, le conseil de classe est chargé de faire à intervalles réguliers le bilan intellectuel, social et comportemental de chaque élève, de tirer les conclusions pédagogiques qui s'imposent, de proposer une guidance ou des remédiations éventuelles, le cas échéant, des orientations ou des réorientations, de définir une attitude commune face à chaque élève, et de prendre, en fin d'année, les décisions qui s'imposent en ce qui concerne le passage de classe (Voir plus haut le paragraphe « *Les passages de classes ou de cycles* »).

L'évaluation formative, la détection des difficultés et la remédiation

299. En vertu du Décret-missions, chaque établissement d'enseignement permet à chaque élève de progresser à son rythme, en pratiquant l'évaluation formative et la pédagogie différenciée. L'évaluation formative est définie comme une évaluation effectuée en cours d'activité et visant à apprécier le progrès accompli par l'élève et à comprendre la nature des difficultés qu'il rencontre lors d'un apprentissage ; elle a pour but d'améliorer, de corriger ou de réajuster le cheminement de l'élève ; elle se fonde en partie sur l'auto-évaluation. La pédagogie différenciée est définie comme une démarche d'enseignement qui consiste à varier les méthodes pour tenir compte de l'hétérogénéité des classes ainsi que de la diversité des modes et des besoins d'apprentissage des élèves.

300. La Déclaration de politique communautaire 2009-2014 insiste sur l'importance de former les enseignants « à la détection précoce des difficultés scolaires et aux techniques de remédiation immédiate en tenant compte des différents modes d'apprentissage des élèves. »
301. Dans l'enseignement spécialisé, un plan individuel d'apprentissage (PIA) sert de base au suivi des élèves dans toute leur scolarité (pour le PIA, voir plus loin le paragraphe « *La dimension longitudinale dans l'évaluation* »).

L'intervention des centres psycho-médico-sociaux (CPMS)

302. Les centres psycho-médico-sociaux (CPMS) sont des lieux d'accueil et d'écoute, où des équipes pluridisciplinaires (conseillers psychopédagogiques, auxiliaires psychopédagogiques, auxiliaires sociaux, auxiliaires paramédicaux et médecins) soumises au secret professionnel offrent des services gratuits. Chaque établissement d'enseignement est desservi par un CPMS. Ces centres n'ont pas de rôle au niveau de l'évaluation pédagogique au sens strict, mais peuvent apporter un éclairage spécifique lorsque les élèves sont en difficulté. En outre, ils participent activement à l'orientation des élèves tout au long de leurs études.
303. Trois missions essentielles sont dévolues aux CPMS :
- Promouvoir les conditions psychologiques, psychopédagogiques, médicales et sociales qui offrent à l'élève les meilleures chances de développer harmonieusement sa personnalité et d'être préparé à assumer son rôle de citoyen autonome et responsable et à prendre une place active dans la vie sociale, culturelle et économique.
 - Contribuer au processus éducatif de l'élève, tout au long de son parcours scolaire, en favorisant la mise en œuvre des moyens qui permettront de l'amener à progresser toujours plus et ce, dans la perspective d'assurer à tous des chances égales d'accès à l'émancipation sociale, citoyenne et personnelle. A cette fin les centres mobiliseront, entre autres, les ressources disponibles dans l'environnement familial, social et scolaire de l'élève.
 - Dans une optique d'orientation tout au long de la vie, soutenir l'élève dans la construction positive de son projet personnel, scolaire, professionnel et de son insertion socioprofessionnelle.

304. Les activités de chaque centre s'inscrivent nécessairement dans le cadre d'un programme commun à tous les CPMS, du programme spécifique fixé par le pouvoir organisateur (en fonction de ses priorités et de ses valeurs) et du projet de centre (élaboré par l'ensemble du personnel et ancré dans la réalité spécifique du centre).

La présence d'une dimension longitudinale dans l'évaluation

305. Il n'existe pas de suivi systématique de cohortes d'élèves d'année en année. Cependant, des données de référence sont fournies pour différents moments clés de la scolarité par les évaluations externes non certificatives.
306. Par contre, différentes procédures liées aux pouvoirs organisateurs et aux établissements peuvent permettre un suivi individualisé des élèves. Les réunions régulières de l'équipe pédagogique et des conseils de classe notamment au moment des passages de classes, les rapports du CPMS constituent des éléments clés dans ces procédures. Dans la même ligne, le bulletin scolaire peut constituer un outil d'évaluation continue. Des indications dans ce sens sont clairement formulées par certains pouvoirs organisateurs. Par exemple, la Communauté française précise pour les écoles de son ressort que : « Après chaque épreuve sommative, l'équipe éducative prend collégalement les mesures qui s'imposent en se basant sur le **parcours de l'élève** (*en gras dans le texte*) et pas uniquement sur ses résultats [à une épreuve sommative donnée] ». (Circulaire n°3328 du 1^{er} octobre 2010 pour le Réseau de la Communauté française, niveau primaire).
307. Une autre procédure de suivi est constituée par l'utilisation du PIA (plan individuel d'apprentissage, qui reprecise pour chaque élève les compétences à atteindre à différents moments,

les avancées et les difficultés). Le PIA est obligatoire pour les élèves de l'enseignement spécialisé, les élèves à besoins spécifiques intégrés dans l'ordinaire et certains élèves en grande difficulté de l'enseignement secondaire ordinaire différencié. Par son caractère évolutif, le PIA est un outil d'information, de communication et de collaboration au sein de l'équipe éducative ainsi qu'un outil de référence dans différentes décisions, en cas de recours notamment. Il est élaboré pour chaque élève en fonction de ses potentialités et de ses besoins. Il est ajusté durant toute sa scolarité par le conseil de classe, sur base des observations fournies par ses différents membres et des données communiquées par l'organisme de guidance des élèves. Il énumère les objectifs particuliers à atteindre durant une période déterminée (compétences transversales et disciplinaires). Il s'inscrit dans une perspective d'évaluation formative. Il est défini autant que possible avec l'élève et ses parents.

6.1.2 Procédures d'évaluation des élèves

308. Les progrès des élèves sont évalués au fil de l'année par des processus d'évaluation sommatifs et formatifs assurés essentiellement par les enseignants, en relation avec les directives données par leur pouvoir organisateur d'une part, avec les documents communs à tous les réseaux d'autre part.
309. *Parmi les documents communs à l'ensemble des réseaux, les référentiels de compétences** (socles de compétences, compétences terminales, profils de formation* et de qualification*) concrétisent la notion de niveau des études : il s'agit de vérifier dans quelle mesure les compétences sont maîtrisées aux différents moments de la scolarité.
310. *Les épreuves d'évaluation externes non certificatives* apportent un autre type de référence commune, celle du « niveau qu'il est raisonnable d'attendre à tel ou tel moment de la scolarité » (Rapport du Service général de l'inspection, 2010) puisqu'elles visent à informer les équipes éducatives sur le niveau d'avancement des élèves en mesurant les compétences de ces derniers dans la perspective des compétences attendues en fin de cycle. En outre, les enseignants peuvent dégager une information intéressante sur les résultats de leur classe en les comparant à ceux de classes semblables et trouver des activités concrètes dans les pistes didactiques qui découlent de ces évaluations.
311. Enfin, *les suggestions des Commissions des outils d'évaluation* créées par le Décret Missions, proposent, par discipline, des exemples d'épreuves d'évaluation correspondant aux référentiels de compétences. Le Décret-missions stipule que pour évaluer le niveau des études, l'inspection se fondera notamment sur l'équivalence du niveau des épreuves d'évaluation administrées aux élèves à celui des épreuves produites par les Commissions des outils d'évaluation. Le rapport du Service général de l'inspection 2009-2010 précise que, dans une perspective formative, ces épreuves présentent un grand intérêt pour une observation fine des démarches que l'élève met en œuvre face aux tâches auxquelles il est confronté, notamment par la présence de grilles critériées. Le même rapport suggère que des outils pour l'enseignement qualifiant soient davantage développés.
312. *Au niveau de chaque pouvoir organisateur, des programmes scolaires* concrétisent les référentiels de compétences. Ces programmes donnent des indications de contenus à aborder avec les élèves et des suggestions méthodologiques susceptibles de varier en fonction du projet éducatif et du projet pédagogique du réseau.
313. *Les bulletins scolaires (évaluations sommatives)* sont essentiellement construits sur la base des référentiels de compétence* et des programmes des études propres à chaque réseau. Le nombre d'absences non justifiées peut parfois figurer dans le bulletin. Les réseaux définissent en outre la manière de gérer le bulletin au cours de l'année. L'évaluation sommative des élèves via le bulletin est assurée par les enseignants.
314. Enfin, *l'évaluation formative* repose sur une réappropriation personnelle, *par les enseignants*, des indications figurant dans les outils ci-dessus. Comme stipulé dans le Décret-missions, cette évaluation formative doit laisser une place à l'auto-évaluation des élèves. Dans cette perspective, on peut citer par exemple et sans que cela soit imposé : l'utilisation de fiches individuelles

d'évaluation et d'autocorrection, ou encore la mise en place de moments réflexifs entre élèves autorisant une évaluation par et avec les pairs et la recherche de solutions aux questions soulevées.

315. A la fin de l'enseignement fondamental, *l'épreuve externe certificative commune* (le certificat d'études de base ou CEB) porte sur la maîtrise de compétences attendues à l'issue de la deuxième étape de l'enseignement obligatoire (Socles de compétences) et comprend nécessairement des questions relatives au français, à la formation mathématique, à l'initiation scientifique ainsi qu'à la formation historique et géographique comprenant la formation à la vie sociale et économique. L'épreuve est administrée sur papier et comporte des questions à choix multiples ainsi que des questions ouvertes.
316. Dans le secondaire, comme signalé précédemment, il n'existe pas d'épreuve externe commune à l'exception du CEB qui reste possible pour les élèves des années différenciées n'ayant pas obtenu ce certificat à la fin de leur scolarité primaire. 305. *L'évaluation externe non certificative* est organisée chaque année, pour tous les élèves de 2^e et de 5^e années de l'enseignement primaire ainsi que pour les élèves de 2^e et de 4^e /5^e années de l'enseignement secondaire. Ces épreuves portent successivement sur la lecture/production d'écrit, les mathématiques et les sciences/éveil historique et géographique. En 2009-2010, les épreuves ont porté sur ce dernier domaine, en 2010-2011 sur la lecture et en 2011-2012, elles porteront sur les mathématiques. Les épreuves sont administrées sur papier et comprennent des questions à choix multiples et des questions ouvertes. La participation des élèves de l'enseignement spécialisé est régie par des dispositions particulières. *Dans cet enseignement, la participation des élèves à l'évaluation externe est laissée à l'appréciation de chaque conseil de classe, en fonction des apprentissages scolaires réalisés par chacun. Toutefois, les choix de tests en fonction des niveaux atteints par les élèves sont suggérés par voie de circulaire. Par exemple, le test de 2^e année de l'enseignement primaire ordinaire est proposé pour les élèves des degrés de maturité 3 et 4 de l'enseignement primaire spécialisé. Les évaluations internationales* sont d'abord destinées à l'évaluation du système et ne s'articulent pas systématiquement avec les autres évaluations des élèves, dans la mesure où, pour des raisons méthodologiques, les résultats individuels ne sont pas fournis aux établissements et où, vu la lourdeur des opérations, ces résultats ne seraient disponibles que l'année scolaire suivant celle de l'administration des épreuves. Comme des exemples de questions sont rendus publics, il est très probable que certains enseignants s'inspirent de ceux-ci pour construire certaines de leurs évaluations.
317. L'évaluation des élèves étant essentiellement du ressort des pouvoirs organisateurs, on note *des différences importantes entre établissements*, malgré les référentiels de compétences communs et les référents pratiques issus des évaluations externes non certificatives ainsi que des commissions des outils d'évaluation. En 2008-2009, l'inspection notait que l'imprécision des référentiels communs avait pour conséquence que les niveaux d'exigence non seulement visés à travers les apprentissages mais aussi attendus lors de l'évaluation certificative variaient fortement d'un endroit à l'autre. En outre, des différences existent à propos de nombreux aspects de la certification : critères de réussite, périodicité de l'évaluation certificative, existence ou non d'examens de passage, pondération des cotes en fonction des « sous-disciplines » ou du niveau des questions, portée certificative ou formative ou encore informative des cotes indiquées dans le bulletin... Des pistes de solution sont actuellement à l'étude (voir le point 6.3.).

6.1.3. Compétences pour l'évaluation des élèves et l'utilisation des résultats

318. *Au niveau des processus d'évaluation externe*, la qualité et le perfectionnement des épreuves d'évaluation assurés par l'appel à des groupes de travail composés de personnes ayant des expertises complémentaires et venant des différents réseaux : des inspecteurs, des conseillers pédagogiques, des chefs d'établissement, des enseignants, des responsables de la formation continuée et du Service général du pilotage, et des chercheurs.
319. Afin que les chefs d'établissement et les enseignants puissent tirer profit des données issues des épreuves externes non certificatives, le dispositif leur propose différentes ressources :

- des propositions de lecture et d'interprétation des grilles encodées ainsi que des suggestions d'exploitation selon les résultats obtenus par les élèves ;
- le soutien des inspecteurs et des conseillers pédagogiques des réseaux pour analyser les résultats et organiser le suivi dans les classes ;
- des « Pistes didactiques » destinées aux enseignants, élaborées en fonction des résultats des élèves de l'échantillon représentatif et envoyées dans les écoles pendant l'année en cours.

320. Chaque année, le Service général du pilotage du système éducatif adresse un questionnaire bilan, anonyme, respectivement aux directeurs de l'enseignement fondamental et secondaire, ainsi qu'à tous les enseignants qui ont participé aux évaluations externes.

321. En ce qui concerne le CEB, les épreuves et les modalités de leur passation sont définies par un groupe de travail constitué d'inspecteurs, d'enseignants des différents réseaux, des membres du service et des cellules de conseil et de soutien pédagogique, des représentants de l'AGERS. L'inspection de l'enseignement spécialisé collabore également à l'organisation et à la passation des épreuves du CEB. Dans leurs missions, les inspecteurs accordent une attention renouvelée aux procédures d'octroi de ce certificat pour ce qui relève des compétences de chaque établissement : respect des règles administratives, moyens mis en œuvre au profit des élèves n'ayant pas obtenu le CEB et doublant leur 6^e année, informations données aux parents et prioritairement aux parents des élèves en difficulté. L'attention porte également sur les pratiques d'évaluation durant les deux dernières années de la scolarité primaire (continuité, différenciation, dépassement éventuel des programmes, etc.).

322. *Au niveau de l'évaluation interne aux écoles et aux classes*, la qualité et le perfectionnement des processus sont encouragés par les services d'inspection qui observent notamment : la qualité de l'évaluation en lien avec la qualité de la programmation des apprentissages, la présence ou non de processus d'évaluation formative et l'exploitation des erreurs des élèves. Dans ces observations, les inspecteurs considèrent les évaluations mises en place par les enseignants comme partie prenante de l'apprentissage, comme des aides à la structuration des acquis et comme une réflexion sur les démarches.

323. *La formation des enseignants* contribue également au perfectionnement des processus d'évaluation. Leur *formation initiale*, telle que redéfinie le 12 décembre 2000 pour l'enseignement primaire et le premier degré du secondaire comporte deux cours de 30 périodes consacrés à l'évaluation et à la différenciation des apprentissages, à des notions d'orthopédagogie et à la détection des difficultés d'apprentissage et à leur remédiation (article 9). L'évaluation des apprentissages fait aussi partie des connaissances pédagogiques à aborder lors de la formation initiale des enseignants du secondaire supérieur (décret du 8 février 2001, article 7).

324. *La formation en cours de carrière* comporte également des modules sur ces thèmes. Les sujets traités sont choisis sur base des pistes tracées par la Commission de pilotage en relation avec les résultats aux épreuves externes et avec le rapport du Service général de l'inspection.

6.1.4 Utilisation des résultats de l'évaluation des élèves

325. Les différentes évaluations des élèves conduisent à des décisions relatives à leurs parcours : passage de classe ou de cycle, redoublement, attribution des diplômes et certificats (voir le point 6.1.1.).

326. On notera que les résultats obtenus aux épreuves externes communes ne peuvent permettre aucun classement des élèves.

327. L'évaluation formative des élèves permet une identification des lacunes et difficultés afin de mettre en place des processus de remédiation. Dans ce but, une aide peut être demandée au service et aux cellules de conseil et de soutien pédagogiques (voir la description de ces organes au point 4.1.2.).

328. Les activités de remédiation se mettent en place de manière très variable selon les situations, que ce soit sur une base volontaire des élèves ou suite à une décision du professeur titulaire ou du conseil de classe. Les différences concernent entre autres la périodicité de ces périodes de remédiation, le moment auquel elles s'organisent et aussi le membre du personnel qui les prend en charge (le titulaire du cours, un autre professeur en charge de la remédiation ou un professeur qui complète ainsi son horaire) (Rapport du Service général de l'inspection 2009-2010).
329. Cependant, des pratiques intéressantes se mettent également en place. Par exemple, des écoles organisent des « groupes de besoin » travaillant sur la base de résultats obtenus lors d'évaluations formatives ; ou encore, un membre du personnel de direction voire un professeur s'implique dans la gestion des périodes de remédiation. Celui-ci peut trier les demandes, les regrouper en fonction des difficultés rencontrées et organiser la communication entre les professeurs titulaires et ceux chargés de la remédiation (points à aborder, progrès réalisés, dispositifs didactiques mis en place). On cite également, à titre d'exemple, l'initiative prise par une équipe de professeurs de français du premier degré qui constituent d'année en année un recueil des difficultés rencontrées par les élèves et des outils construits et utilisés pour les pallier.
330. En ce qui concerne *l'orientation des élèves*, le Décret-missions mentionne, dans son article 32, qu'elle doit associer les équipes d'enseignants, les centres psycho-médico-sociaux, les parents et les élèves. Elle est une des tâches essentielles du conseil de classe. Un de ses buts est d'éviter l'orientation précoce des élèves.
331. Afin d'encourager la poursuite des études, le centre psycho-médico-social associé à l'établissement peut, à la demande de l'élève inscrit en dernière année du secondaire, l'amener à découvrir ses motivations et ses capacités à mener à bien ses projets. De plus, dans le cadre de son projet, chaque établissement peut affecter l'équivalent de deux semaines réparties sur l'ensemble du troisième degré à des activités destinées à favoriser la maturation par les élèves de leurs choix professionnels et des choix d'études qui en résultent. Ces activités font partie intégrante des études régulières de l'élève. Les membres du personnel qui coordonnent et guident ces activités sont en activité de service. Les établissements d'enseignement secondaire disposent des informations relatives aux études supérieures avec indication des exigences propres à chacune des filières.
332. Enfin, le Gouvernement doit veiller à la concordance entre les exigences à l'entrée dans l'enseignement supérieur, les compétences et savoirs définis dans les référentiels et les batteries d'épreuves produites par la commission des outils d'évaluation.

6.2 Mise en œuvre de l'évaluation des élèves

L'impact des évaluations externes

333. Dans ses rapports, le Service général de l'inspection note l'impact des évaluations externes non certificatives sur les pratiques des enseignants, notamment dans les années concernées par ces évaluations. En outre, les rapports des inspecteurs font état d'un souci de progresser manifesté par les enseignants considérés individuellement et par les équipes pédagogiques dans leur ensemble.
334. Par la transmission annuelle du rapport du Service général de l'inspection au Gouvernement, à la Commission de pilotage et au Collège de l'inspection, de conseil et de soutien pédagogique, les observations qualitatives des inspecteurs peuvent être envisagées au niveau du système et, par cette voie, avoir des retombées au niveau de la formation en cours de carrière des enseignants.
335. Par ailleurs, le Service général du pilotage du système éducatif adresse chaque année un questionnaire bilan aux directeurs de l'enseignement fondamental et secondaire, ainsi qu'aux enseignants ayant participé à l'évaluation externe non certificative. En ce qui concerne les directeurs, 47% ont donné leur avis dans le primaire et 43% dans le secondaire. Environ 50% des enseignants du primaire concernés se sont exprimés. La proportion est un peu plus faible dans le

secondaire¹¹. Les résultats à ce questionnaire donnent sur l'épreuve un éclairage qui, sur certains points, diffère de celui donné par les délégués des acteurs de terrain présenté plus loin.

336. Le bilan pour l'année 2009-2010 montre que les enseignants et les directions ont particulièrement apprécié l'intérêt et la clarté des documents qui leur ont été transmis (épreuves d'évaluation, résultats et commentaires, pistes didactiques). Les réponses laissent entendre que les épreuves sont reçues par les enseignants et transmises aux élèves de manière plus positive que les années précédentes, et que les élèves se sont investis sérieusement dans la tâche. Cette tendance est plus accentuée au fondamental qu'au secondaire.
337. L'épreuve a apporté une aide dans le diagnostic des points forts et des difficultés des élèves et, dans un nombre de cas non négligeable, a permis aux enseignants de réexaminer l'opinion qu'ils avaient de leur classe.
338. Le questionnaire a mis aussi en évidence le rôle que peuvent jouer les évaluations externes non certificatives dans la dynamique des échanges entre les personnes. Les documents servent de sujets de discussion à différents niveaux : entre enseignants surtout, mais aussi entre le directeur et ses enseignants. Dans des mesures nettement plus faibles, les informations servent également de base à des échanges avec des interlocuteurs externes : des conseillers pédagogiques, des inspecteurs et, pour les directeurs du fondamental surtout, des collègues.

Les difficultés perçues

339. Toutefois, certaines questions restent préoccupantes et sont à l'étude, notamment la notion de compétence* dont la complexité engendre des difficultés au moment de l'évaluation de sa maîtrise (rapport du Service général de l'inspection 2009-2010). A ce sujet, le rapport évoque, sans prétendre à l'exhaustivité, la prise en compte du niveau de développement cognitif de l'élève dans la construction de la compétence, l'identification des démarches automatisées qu'il convient de mobiliser, la distinction à opérer entre complexité de la tâche à effectuer ou du problème à résoudre et complexité du cadre situationnel dans lequel cette tâche ou ce problème s'intègre... D'autres questions portent sur le caractère inédit du problème posé pour évaluer la maîtrise de la compétence (degré d'éloignement par rapport aux situations d'apprentissage, aspects sur lesquels porte l'inédit, contexte de mise en œuvre ou assemblage des procédures automatisées à mobiliser), sur le contexte et son degré de familiarisation avec les vécus différents des élèves ou encore sur la difficulté à conjuguer nécessaire validité de contenu et évaluation à travers la réalisation de tâches ou la résolution de problèmes nécessitant un temps important.
340. D'autres aspects font également l'objet d'une attention particulière : les grandes diversités au niveau de l'évaluation d'une école à l'autre et même d'une classe à l'autre, la pratique d'une seconde session dans le secondaire, les difficultés rencontrées par les enseignants dans l'évaluation des compétences liées à certains contenus (par exemple les sciences), le travail au premier degré différencié des compétences attendues fin d'enseignement primaire, l'utilisation d'outils d'évaluation et l'exploitation des apports des évaluations externes et des documents subséquents à celles-ci dans l'enseignement spécialisé, la nécessité d'optimiser l'utilisation du plan individuel d'apprentissage (PIA).

¹¹ Pour les 2^e et 5^e années primaires, niveaux concernés par l'évaluation externe non certificative, 2693 questionnaires ont été complétés, reflétant les avis de 3617 personnes, les enseignants ayant la possibilité de répondre individuellement ou en groupe. En ce qui concerne les directeurs, 823 questionnaires (47%) ont été renvoyés pour le primaire et 195 (43,3%) pour le secondaire. Pour les 869 questionnaires renvoyés par les enseignants du secondaire, la proportion est difficile à établir car il faut prendre en compte ici différents paramètres tels que les spécialités des enseignants en relation avec les matières évaluées, le fait qu'un même enseignant peut travailler dans plusieurs écoles, la possibilité de répondre seul ou en groupe...

Les opinions des délégués des différents acteurs

341. Pour rappel, les avis des délégués des principaux acteurs du système éducatif ont été recueillis lors de réunions organisées à cet effet. L'annexe 2 explique la méthodologie adoptée de façon à replacer les opinions dans le contexte où elles ont été exprimées. L'emploi des noms masculins pour désigner les intervenants est épiciène en vue d'assurer la lisibilité du texte.
342. Les avis des délégués des acteurs de terrain se rejoignent sur de nombreux points même si certains mettent davantage l'accent sur l'un ou l'autre de ceux-ci.
343. Ainsi, de manière générale, les *épreuves externes certificatives et non certificatives* sont perçues comme pouvant apporter des informations utiles, mais essentiellement au niveau du système. Leurs caractéristiques et leur nombre (elles s'ajoutent aux épreuves internes des écoles et le cas échéant aux épreuves internationales) soulèvent de nombreuses questions parmi lesquelles certaines sont formulées dans tous les groupes :
- les objectifs respectifs des différentes évaluations ;
 - les décalages entre les référentiels et les contenus pris en compte au sein de ces différentes évaluations, et entre ces évaluations et ce qui se fait en classe ;
 - le risque de voir les épreuves externes transformées en simples formalités qui engendrent du stress et pour lesquelles on se prépare sans aucune intégration à l'action pédagogique : trop de temps est consacré aux évaluations imposées par rapport au temps d'apprentissage. (Dans les groupes des délégués des parents, des pouvoirs organisateurs et des enseignants on insiste particulièrement sur ce dernier point) ;
 - la nécessité d'accorder de l'importance à l'utilisation des résultats comme point d'appui dans l'optique d'une culture de l'évaluation de la qualité et dans la mise en place de suivis au niveau des élèves. Des délégués des pouvoirs organisateurs font cependant allusion aux freins qui peuvent exister sur le terrain en lien notamment avec les lourdeurs des processus de correction et d'encodage des résultats.
344. Par ailleurs, la surcharge de travail et la lassitude chez les enseignants sont signalées chez les délégués des syndicats, des directeurs et des pouvoirs organisateurs.
345. Outre les réflexions précédentes, le *certificat d'études de base (CEB)* engendre des réactions spécifiques. Le niveau de difficulté de l'épreuve et son interprétation sont abordés dans tous les groupes. Chez les directeurs, on insiste en outre sur les différences dans les conditions de passation malgré les efforts consentis pour les standardiser, sur certaines difficultés de correction, sur le fait pour les enseignants d'être juges et parties (excès de sévérité pour les uns, laxisme chez les autres). Ils notent également le risque de voir les écoles critiquées sur base des résultats au CEB.
346. En ce qui concerne plus spécifiquement les *évaluations externes non certificatives*, des directeurs font remarquer que le contenu ciblé étant modifié chaque année, cela rend la tâche complexe pour les enseignants : les pistes arrivent tard pour l'année en cours, et alors que les enseignants tentent de se les approprier l'année suivante, l'évaluation externe porte sur un autre contenu qu'ils se sentent obligé d'approfondir. Cette situation peut s'avérer démobilisatrice.
347. Parmi les *évaluations internationales*, les épreuves PISA sont le plus souvent évoquées. Dans les groupes des délégués des directeurs et des syndicats, elles sont pointées pour leurs apports dans la mise en évidence des inéquités scolaires. Les délégués des directeurs réagissent néanmoins à propos de leurs objectifs parfois mal expliqués, du choix de l'âge comme critère et de la période de passation jugée inopportune. Chez les délégués des parents, les tests internationaux soulèvent des inquiétudes liées aux matières évaluées, en particulier les sciences et les mathématiques : à leurs yeux, évaluer ces contenus difficiles en relation avec le marché du travail et non dans une optique personnelle peut alimenter une culture de l'échec. Dans les groupes des délégués des directeurs, des syndicats et des parents, les champs de référence de ces épreuves sont associés à une logique économique d'insertion professionnelle et font réagir. Enfin, des délégués des

directeurs et des syndicats s'interrogent sur la difficulté, voire l'impossibilité, de prendre en compte les différences entre pays.

348. Pour la plupart des acteurs de terrain interrogés, il existe une *confusion fréquente entre le contrôle et l'évaluation* : la démultiplication des épreuves de tous types donne l'impression d'un contrôle permanent qui culpabilise les enseignants et les laisse démunis. Des délégués des parents signalent que ces derniers ne savent plus quel sens donner aux évaluations. Certains directeurs insistent sur la nécessité de rebondir sur les erreurs, et pour cela d'accorder plus de place à l'évaluation formative.
349. Des *outils comme le CEID ou le TESS* (voir le point 6.3) suscitent aussi des questions. Ainsi, des délégués des parents se demandent comment on tiendra compte des disparités entre établissements. Des délégués des directeurs s'interrogent sur la possibilité effective d'évaluer plus de compétences alors que ces tests demandent déjà beaucoup de temps pour en évaluer une ou deux.
350. Les thèmes du *soutien des enseignants et du suivi des élèves* préoccupent tous les acteurs consultés. Mais c'est parmi les délégués des parents que l'inquiétude de voir les élèves décrocher dans le secondaire est surtout exprimée. Ils disent leur crainte et leur impuissance face aux difficultés des enfants : le soutien scolaire tend à se privatiser et à devenir coûteux, les pressions qui s'exercent sur les enfants sont fortes et, face à l'échec, ils développent une image négative d'eux-mêmes. Les parents, perplexes devant une école dont ils ne comprennent plus les référents (cf. par exemple, l'absence de manuels), évoquent aussi leurs attentes face aux rencontres avec les enseignants : ils espèrent non seulement un diagnostic mais aussi des pistes pour la remédiation.
351. Quelques *autres suggestions* sont formulées dans les différents groupes, comme par exemple et pêle-mêle : analyser et débattre davantage des résultats des évaluations externes, assurer une meilleure articulation entre le primaire et le secondaire, mettre en place des modalités de suivi diversifiées au sein des classes (ex. parrainage entre élèves, études supervisées), renforcer la formation continuée des enseignants notamment en ce qui concerne le repérage des difficultés chez les élèves et la remédiation au sein même de l'apprentissage ...

6.3 Initiatives

352. Les initiatives prises en matière d'évaluation des élèves portent sur les différentes facettes de l'évaluation : les référentiels, les épreuves et les recours contre les décisions consécutives aux évaluations.
353. La Commission de pilotage avait proposé de définir un *référentiel en mathématiques* pour l'enseignement de qualification, lorsque cette discipline figure au programme d'études, et de renoncer à définir des compétences terminales et des savoirs communs qui seraient différents en 6^e et 7^e années professionnelles. Les modifications correspondant à ces recommandations ont été apportées au Décret-missions le 20 juillet 2006. En 2010, la recommandation de la Commission de pilotage relative à la définition de compétences terminales en mathématiques pour l'enseignement de qualification a été mise en œuvre : un référentiel a été préparé par un groupe de travail, puis soumis au gouvernement. Le projet de révision du référentiel de *sciences* pour l'enseignement de transition dans le sens d'une identification des concepts, savoirs et savoir-faire incontournables et leur articulation tout au long du cursus a été proposée à la ministre, puis acceptée par celle-ci et le travail a été entamé début 2011.
354. En complément au certificat d'études de base (CEB), obligatoire depuis 2009, deux épreuves communes d'évaluation externe certificatives ont été administrées en 2010 dans un nombre limité d'écoles en vue d'assurer à terme une plus grande équité du système : le CEID, certificat d'études organisé au terme de la 2^e année de l'enseignement secondaire et le TESS, test d'enseignement secondaire supérieur destiné aux élèves inscrits en dernière année de cet enseignement.
355. Dès 2011, toutes les écoles auront la possibilité de participer à ces épreuves sur une base volontaire : chaque pouvoir organisateur décide annuellement de la participation ou non des écoles

dont il est responsable à l'une ou l'autre de ces épreuves. A noter que toutes les écoles organisées par la Communauté française mettront en œuvre les deux épreuves en 2011.

356. Le décret du 2 juin 2006 prévoit que l'épreuve du CE1D comprenne nécessairement des questions relatives au français et à la formation mathématique. Sur proposition de la Commission de pilotage, le gouvernement définit annuellement les autres disciplines sur lesquelles porte, le cas échéant, cette épreuve. Pour le TESS, le même décret prévoit que le gouvernement décide annuellement sur quelles disciplines les épreuves porteront ainsi que les sections ou options dans lesquelles elles seront proposées.
357. Le TESS ne prétend pas à l'exhaustivité en matière d'évaluation des compétences des disciplines concernées, mais vise plus particulièrement une compétence* abordée en profondeur. Ainsi, en 2011 l'épreuve de français porte sur la lecture de textes informatifs et est destinée aux élèves inscrits en 6^e année de l'enseignement technique de qualification et en 7^e année de l'enseignement professionnel. L'épreuve d'histoire évalue la compétence de critique. Elle porte sur les concepts de nationalisme et de fédéralisme dans le contexte de la Belgique après 1945. Cette épreuve est destinée aux élèves inscrits en 6^e année de l'enseignement général, technique de transition et artistique de transition (Circulaire 3442 du 1^{er} février 2011).
358. Sur la base du rapport des activités du *Conseil de recours contre les décisions de refus d'octroi du certificat d'études de base*, la Commission de pilotage a recommandé et obtenu en 2007 deux modifications réglementaires : une copie du recours introduit auprès de l'Administrateur général par les parents doit être envoyée simultanément par eux à l'école ; dès la réception de cette copie, l'école doit transmettre les divers documents au Conseil de recours.
359. En ce qui concerne les moyens actuellement envisagés pour améliorer l'efficacité de l'évaluation des élèves, la *Déclaration de politique communautaire 2009-2014* prévoit plusieurs actions relatives tant aux référentiels précisant les compétences à atteindre, qu'aux modalités d'évaluation et aux suites à donner à celles-ci (le gouvernement entend mettre en œuvre ces actions d'ici la fin de la législature).
360. Dans le but de décloisonner les réseaux et les niveaux d'enseignement, le gouvernement va définir des *indicateurs de maîtrise des compétences définies dans les référentiels communs* de façon à garantir la continuité des apprentissages et la cohérence des parcours. La Commission de pilotage sera chargée d'évaluer la *pertinence du contenu des socles de compétences*, en veillant à ce qu'ils puissent être atteints dans tous les établissements, quel que soit leur public. Les *référentiels relatifs à l'enseignement qualifiant* seront revus.
361. Sur la base d'une évaluation de l'épreuve externe pour la délivrance du Certificat d'études de base et de l'application facultative du *Test d'enseignement secondaire supérieur* (TESS), cette dernière épreuve sera progressivement rendue obligatoire. Des *évaluations externes non certificatives en langues* seront développées et organisées à différentes étapes du cursus scolaire, sur la base du Cadre européen commun de référence pour les langues.
362. Diverses stratégies sont envisagées pour renforcer l'*identification rapide des difficultés individuelles* et la remédiation immédiate au sein de la classe : de nouvelles pratiques pédagogiques seront soutenues, telles qu'une prise en charge collective au sein de l'école en collaboration avec le centre psycho-médico-social (CPMS) ; la *formation* initiale et la formation en cours de carrière seront réorientées et diversifiées par rapport à ces stratégies.
363. Par ailleurs, les *travaux de la Commission de pilotage* postérieurs à l'adoption de la Déclaration de politique communautaire conduisent également à envisager certaines actions.
364. Sur la base des évaluations externes non certificatives administrées en 2010, la Commission de pilotage s'est penchée sur la cohérence et l'articulation entre d'une part le modèle des évaluations externes non certificatives et certificatives et d'autre part le modèle des outils d'évaluation (voir le point 6.1.2.). Une réflexion sur l'*architecture et la cohérence* de ces différents types d'évaluation a été initiée fin 2010 et se poursuivra en 2011.

365. La faiblesse du *taux de réussite au CEB des élèves de 1^{re} année différenciée* avait attiré l'attention de la Commission de pilotage. Sur la base des analyses complémentaires effectuées par un groupe de travail et des résultats d'une enquête auprès des chefs des établissements qui organisent un premier degré différencié et des équipes éducatives de dix de ces écoles, deux recommandations sont actuellement examinées : la possibilité d'une capitalisation de la réussite d'une partie de l'épreuve commune et l'obligation d'établir un plan individualisé d'apprentissage (PIA) pour tous les élèves du 1^{er} degré différencié.

Chapitre 7 : Autres types d'évaluation

366. Différentes dispositions législatives font l'objet d'une évaluation, généralement assurée par la Commission de pilotage ou par l'inspection. Trois de celles-ci ont été retenues pour ce chapitre.

Des discriminations positives à l'encadrement différencié

367. Un décret adopté le 30 juin 1998 avait mis en place un dispositif de soutien à certaines écoles au travers de discriminations positives. Le 9 juin 2004, un arrêté du gouvernement de la Communauté française déterminait un plan d'évaluation et de suivi de ce dispositif au moyen d'études confiées aux universités.

368. Le plan d'évaluation et de suivi des discriminations positives visait les objectifs suivants :

- 1° analyser l'impact des politiques de discrimination positive sur les trajectoires et les résultats d'élèves ;
- 2° évaluer les effets de système, notamment les effets d'image sur les écoles, les effets de transfert de population scolaire et les effets sur le corps enseignant ;
- 3° analyser les processus de mise en œuvre des projets ;
- 4° examiner le fonctionnement des structures d'encadrement et d'accompagnement des politiques de discrimination positive ;
- 5° évaluer les mécanismes fondant l'octroi des moyens (article 1).

369. Dans le prolongement de cette politique de discriminations positives, un décret adopté le 30 avril 2009 organise un encadrement différencié au sein des établissements d'enseignement fondamental ou secondaire ordinaire de plein exercice organisés ou subventionnés par la Communauté française afin d'assurer à chaque élève des chances égales d'émancipation sociale dans un environnement pédagogique de qualité. Ce décret organise « une attribution objective et proportionnée de moyens humains et de moyens financiers complémentaires et significatifs sur la base de critères socio-économiques objectifs et uniformes dans le but d'y promouvoir des actions pédagogiques complémentaires » (article 2). Une évaluation continue du dispositif d'encadrement différencié et du contrôle est prévue.

370. Dans l'exposé des motifs introduisant la discussion de la proposition de décret sur l'enseignement différencié au Parlement de la Communauté française, plusieurs limites du dispositif des discriminations positives sont soulignées :

- insuffisance des moyens complémentaires alloués aux établissements bénéficiaires ;
- insuffisance du nombre d'établissements bénéficiaires ;
- tendance à spécifier, voire même à marginaliser certains établissements scolaires en fonction du traitement préférentiel dont ils bénéficient ;
- absence de continuité dans le dispositif, les discriminations positives étant un mécanisme en tout ou rien.

371. Sans que les sources de ces constats soient explicitement mentionnées, la réflexion s'est appuyée sur les résultats des diverses analyses dont le dispositif des discriminations positives avait fait l'objet.

372. Une des innovations principales du nouveau dispositif est que les moyens complémentaires attribués à certains établissements en fonction du nouveau décret sont désormais progressifs et proportionnés en fonction de la situation des établissements bénéficiaires, par ailleurs plus nombreux.

373. L'encadrement différencié doit être évalué en vue notamment de déterminer si les objectifs de l'innovation sont atteints et dans quelle mesure, et de conduire le cas échéant à la proposition de mesures de nature à renforcer son efficacité. Le décret (article 17) charge la Commission de pilotage d'observer, de suivre et d'évaluer de manière continue le dispositif d'encadrement

différencié mis en place, en mobilisant les moyens logistiques dont elle dispose et en procédant à toutes les expertises et auditions utiles, dont celles de chefs d'établissement et de membres d'équipes éducatives de l'enseignement bénéficiaires, de pouvoirs organisateurs*, de membres du Service général de l'inspection et d'experts universitaires. L'évaluation doit également s'appuyer sur les résultats des évaluations externes (évaluations internationales, évaluations externes certificatives et certificat d'études de base), et sur divers indicateurs objectifs (notamment les taux de réussite et d'échec scolaires, de redoublement et de retard scolaire, de changements d'établissement, d'orientation des élèves à l'issue de la 2^e année de l'enseignement secondaire et d'orientation des élèves dans l'enseignement spécialisé). Sur ces bases, la Commission de pilotage doit rédiger tous les trois ans un rapport adressé au gouvernement (le premier rapport est attendu au plus tard deux ans après l'entrée en vigueur du décret, c'est-à-dire le 30 juin 2011).

L'aide aux élèves en difficulté

374. On considère ici, non pas les difficultés inhérentes au processus d'apprentissage lui-même, mais bien les difficultés plus importantes qui entravent ce processus dans le cadre des dispositifs didactiques mis en place au sein des classes. L'aide aux élèves en difficulté et partant la prise en considération de ces difficultés est une préoccupation qui va en se développant au sein des établissements scolaires.
375. Dans ce contexte, les mesures de remédiation ont fait l'objet d'une attention particulière de la part des membres de l'inspection au cours de l'année scolaire 2009-2010. Le dialogue avec les enseignants et les observations menées par les services d'inspection ont permis de relever des actions diversifiées. Ces actions sont d'ordre structurel et/ou pédagogique. Ainsi, dans l'enseignement secondaire ordinaire, la toute grande majorité des écoles utilisent une partie des moyens en personnel qui leur sont attribués pour organiser des périodes de remédiation ; celles-ci sont le plus souvent consacrées aux mathématiques, au français et à la langue moderne choisie. Dans bon nombre d'écoles de l'enseignement primaire - et plus encore dans les écoles bénéficiant d'un encadrement complémentaire - des ressources en personnel sont affectées à un maître de remédiation qui intervient en dehors de la classe ou au sein de celle-ci, en collaboration avec le titulaire.
376. Outre l'utilisation des moyens spécifiques, des initiatives intéressantes, propres à certaines écoles ont été relevées par les services d'inspection notamment durant l'année 2009-2010. Par exemple la mise en place dans quelques écoles primaires de « groupes de besoin » travaillant sur la base des résultats obtenus lors d'évaluations formatives.
377. L'inspection propre aux centres psycho-médico-sociaux (CPMS) a, elle aussi, été particulièrement attentive à cette problématique lors de ses visites dans les centres. Ces derniers ont un rôle important à jouer dans l'identification et l'analyse des difficultés : le travail de repérage effectué peut aider les enseignants à anticiper les problèmes qui risquent d'apparaître au cours des apprentissages. Le décret du 19 février 2009 prévoyait un renforcement différencié du personnel technique des centres. Une investigation menée par l'inspection des CPMS a montré les retombées positives du dispositif : renforcement de la présence sur le terrain, plus grande relation de proximité avec les élèves et les équipes éducatives, amplification de projets d'animation (Rapport du Service général de l'inspection 2009-2010).
378. La coordination des rapports des services d'inspection des établissements scolaires d'une part, des CPMS d'autre part, joue un rôle essentiel dans l'évaluation des mesures prises pour aider les élèves en difficulté.
379. Les données qualitatives recueillies, via les rapports des inspecteurs et leur synthèse, doivent permettre d'améliorer l'utilisation des moyens mis à disposition des écoles ainsi que le choix et la mise en place de mesures appropriées pour aider les élèves qui rencontrent des difficultés importantes dans leur scolarité. C'est aussi l'occasion de valoriser des pratiques intéressantes.
380. Ainsi, le Service général de l'inspection, dans son rapport 2009-2010, recommande qu'une attention particulière soit consacrée à la communication entre l'enseignant titulaire et celui chargé

de la remédiation à propos notamment des difficultés rencontrées, des lacunes à combler, des avancées réalisées et des stratégies mises en place. L'inspection insiste sur l'usage qui pourrait être fait du plan individuel d'apprentissage (PIA) comme vecteur efficace de cette communication. L'inspection recommande également que la remédiation structurelle soit confiée à des maîtres expérimentés et particulièrement motivés par cette tâche essentielle, mais difficile. Enfin, elle insiste pour qu'au sein de chaque établissement on évalue l'impact de cette remédiation sur chaque élève qui en a bénéficié.

381. En outre, un lien doit être établi entre les constats posés par l'inspection des CPMS et ceux posés par l'inspection de l'enseignement. Le travail de repérage effectué par les CPMS peut aider les enseignants à anticiper des difficultés qui vont apparaître au cours des apprentissages, à les analyser et partant, à mettre en place des dispositifs pédagogiques susceptibles de les pallier.

L'intégration des enfants à besoins spécifiques dans l'enseignement ordinaire

382. Le Décret-missions, voté en juillet 1997, encourage l'intégration des élèves de l'enseignement spécialisé dans l'enseignement ordinaire. Il impose que le projet d'établissement des établissements d'enseignement ordinaire fixe les choix pédagogiques et les actions prioritaires mises en œuvre pour favoriser l'intégration des élèves issus de l'enseignement spécialisé, et que le rapport d'activité rende compte des initiatives prises dans ce sens. Le décret du 3 mars 2004 (modifié et précisé par le décret du 5 février 2009) décrit en particulier les modalités d'intégration dans l'enseignement ordinaire, les soutiens dont peut bénéficier l'élève, ainsi que les modalités de financement des écoles et du personnel.

383. L'intégration est une démarche recherchée, adaptée et soutenue qui permet à chaque enfant de préparer une intégration professionnelle ou sociale la plus harmonieuse possible. L'enfant doit être au centre du processus, ce dernier étant à construire dans le respect de l'identité et de la diversité de chacun. L'intégration dans l'enseignement ordinaire d'un élève inscrit dans le spécialisé se fait selon une procédure comportant plusieurs étapes. La demande peut émaner : soit du conseil de classe* d'un établissement d'enseignement spécialisé, soit de l'organisme qui assure la guidance des élèves de cet établissement, soit des parents ou de la personne investie de l'autorité parentale ou de l'élève lui-même s'il est majeur, soit encore de l'équipe éducative d'un établissement d'enseignement ordinaire.

384. La procédure d'intégration comprend quatre étapes :

1. La proposition d'intégration : la demande est confiée au directeur de l'enseignement spécialisé concerné qui consulte chacun des intervenants et rédige le cas échéant un avis favorable que signent toutes les personnes concernées.
2. L'élaboration du projet : le directeur contacte alors un établissement d'enseignement ordinaire susceptible d'accueillir l'élève et un projet d'intégration est défini par les deux équipes éducatives assistées par le centre qui assure la guidance de l'élève.
3. L'établissement du protocole : il contient le projet d'intégration, des modalités de concertation, l'accord des centres psycho-médico-sociaux concernés et les modalités d'évaluation interne de l'intégration.
4. La communication à l'Administration de l'enseignement spécialisé de la liste des élèves concernés.

385. L'intégration d'un élève dans l'enseignement ordinaire demande une coordination des équipes pédagogiques. Le projet d'intégration comprend : le dossier de l'élève, les objectifs visés, l'énumération des équipements spécifiques, les besoins de l'élève en matière de transport, les éventuelles dispenses de programme de l'enseignement ordinaire, et les dispositions de liaisons entre écoles. Un accompagnement par du personnel de l'enseignement spécialisé peut être prévu. La qualification de ce personnel dépend des besoins spécifiques de l'élève.

386. Des dotations, subventions de fonctionnement et normes plus favorables d'encadrement sont réparties entre l'école ordinaire et l'école spécialisée, selon le type d'intégration et le handicap. Si

un matériel spécifique est nécessaire à l'élève intégré, il doit être mis à la disposition de l'école ordinaire concernée. L'élève bénéficie de la gratuité des transports.

387. La certification de l'élève au terme de la scolarité est attribuée par l'enseignement ordinaire ou par l'enseignement spécialisé selon le type d'intégration.
388. Une mission d'évaluation permanente des actions d'intégration a été confiée au *Conseil général de concertation pour l'enseignement spécialisé* par le décret du 5 février 2009. Ce conseil organise, en totale indépendance, une réflexion de fond permanente. Il est le consultant privilégié du Ministre pour des problèmes de fond lors de l'adaptation de la législation existante ou de la création de nouvelles législations. Il est un point de rencontre favorisant un partenariat le plus diversifié possible. Constitué d'environ 35 membres, il est renouvelé tous les quatre ans.
389. Les *services d'inspection* sont également concernés par l'évaluation de l'intégration des enfants à besoins spécifiques dans l'enseignement ordinaire. Ainsi, en 2009-2010, une mission menée conjointement par des inspecteurs de l'enseignement ordinaire et par des inspecteurs de l'enseignement spécialisé a concerné les niveaux maternel et primaire. Une de leurs tâches était de s'assurer du respect des cadres légaux en la matière, tâche d'autant plus importante que le nombre de projets d'intégration va croissant. L'inspection a également été attentive à l'utilisation du PIA (plan individuel d'apprentissage).
390. Le *conseil de participation** des établissements doit mentionner dans son rapport les initiatives prises en matière d'intégration d'élèves à besoins spécifiques ainsi que le bilan de ces initiatives.
391. Les données recueillies aux différents niveaux doivent permettre d'améliorer les pratiques d'intégration et dans ce but, de faire connaître les initiatives intéressantes (en particulier via le site enseignement.be).
392. Les données recueillies par les inspecteurs sur ce sujet font d'ailleurs partie du rapport général transmis aux autorités pour 2009-2010 et contribuent ainsi à l'évaluation du système. Ainsi, le rapport recommande la tenue de réunions de concertation régulières entre écoles inscrites dans ce type de projets afin de mettre en commun les « bonnes pratiques » et les apports théoriques en lien avec ces projets reposant sur une méthodologie encore assez récente. Le rapport mentionne également la formation du personnel à la spécificité des élèves accueillis dans ce cadre non seulement sur le plan des apprentissages mais surtout sur celui de l'intégration sociale de l'enfant à besoins spécifiques. L'attention accordée au personnel des écoles mettant en place des projets d'intégration devient d'autant plus importante quand on sait que, comme le relève plus particulièrement l'inspection des CPMS, la mise en œuvre et la réussite de ces projets est dans une très large mesure tributaire de la bonne volonté de certaines écoles et des agents qui y travaillent.
393. Le PIA (plan individuel d'apprentissage) qui permet un suivi des élèves intégré au cours de leur scolarité retient également l'attention des inspecteurs. Ceux-ci insistent sur l'importance à accorder au caractère évolutif de cet outil qui doit permettre de préciser régulièrement les compétences à atteindre par les élèves en fonction des avancées déjà réalisées et des difficultés rencontrées. Ils insistent également sur l'importance de la précision que doivent revêtir les éléments qui y sont portés, que ce soit au niveau des objectifs à atteindre, des progrès engrangés ou encore des échéances. Cette précision doit concerner également les modalités de mise en œuvre ainsi que les critères d'évaluation.

Références

A. Législation

Arrêtés, décrets et lois

La législation en vigueur en Communauté française est téléchargeable sur le site Gallilex http://www.gallilex.cfwb.be/fr/leg_menu.php. Réalisé par le Centre de documentation administrative du Secrétariat général du Ministère de la Communauté française, Gallilex offre notamment l'accès à une version coordonnée des divers textes légaux (coordination officieuse). Les documents sont classés par date.

- | | |
|------------|---|
| 29/05/1959 | Loi modifiant certaines dispositions de la législation de l'enseignement (intitulé remplacé par la Loi du 6/07/1970, <i>Moniteur belge</i> , 11/07/1973), <i>Moniteur belge</i> , 19/06/1959 |
| 19/12/1974 | Loi du 19 décembre 1974 organisant les relations entre les autorités publiques et les syndicats des agents relevant de ces autorités syndicale, <i>Moniteur belge</i> , 24/12/1974 |
| 9/11/1990 | Décret portant organisation des établissements de l'enseignement organisé par la Communauté française et instaurant la participation des membres de la Communauté éducative, <i>Moniteur belge</i> , 12/01/1991 |
| 1/02/1993 | Décret fixant le statut des membres du personnel subsidié de l'enseignement libre subventionné, <i>Moniteur Belge</i> , 17/02/1993 |
| 27/12/1993 | Décret portant diverses mesures en matière de culture, de santé, d'enseignement et de budget, <i>Moniteur belge</i> , 11/03/1994 |
| 17/02/1994 | Constitution coordonnée, <i>Moniteur belge</i> , 17/02/1994 |
| 6/06/1994 | Décret fixant le statut du personnel subsidié de l'enseignement officiel subventionné, <i>Moniteur belge</i> , 13/10/1994 |
| 14/03/1995 | Décret relatif à la promotion d'une école de la réussite dans l'enseignement fondamental, <i>Moniteur belge</i> , 17/08/1995 |
| 24/07/1997 | Décret définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre, <i>Moniteur belge</i> , 23/09/1997 |
| 30/06/1998 | Décret visant à assurer à tous les élèves des chances égales d'émancipation sociale notamment par la mise en œuvre de discriminations positives, <i>Moniteur belge</i> , 22/08/1998 |
| 4/01/1999 | Décret relatif aux fonctions de promotion et de sélection, <i>Moniteur belge</i> , 25/02/1999 |
| 8/03/1999 | Décret portant approbation de profils de formation tels que définis à l'article 6 du décret du 27 octobre 1994 organisant la concertation pour l'enseignement secondaire, <i>Moniteur belge</i> , 5/11/1999 |
| 26/04/1999 | Décret 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 prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre, <i>Moniteur belge</i> , 27/08/1999 |
| 5/05/1999 | Décret portant confirmation des compétences terminales et savoirs requis en français, mathématiques et latin-grec à l'issue de la section de transition, <i>Moniteur belge</i> , 25/08/1999 |
| 17/05/1999 | Décret portant confirmation des compétences terminales et savoirs requis en langues modernes, histoire et géographie à l'issue de la section de transition, <i>Moniteur belge</i> , 30/07/1999 |

- 16/03/2000 Décret portant confirmation des compétences terminales et savoirs requis en sciences économiques, sciences sociales et en éducation physique à l'issue de la section de transition, *Moniteur belge*, 07/04/2000
- 30/03/2000 Décret portant confirmation des compétences terminales et savoirs communs requis à l'issue de la section de qualification, les compétences terminales et savoirs requis en éducation physique à l'issue de la section de qualification et les compétences minimales en matière de communication dans une langue moderne autre que le français à l'issue de la section de qualification, lorsque l'apprentissage d'une langue moderne figure au programme d'études, *Moniteur belge*, 25/05/2000
- 25/05/2000 Décret portant confirmation des profils de formation de conducteur/conductrice poids lourds, d'électricien installateur-monteur/électricienne installatrice-monteuse, d'ouvrier qualifié/ouvrière qualifiée en construction gros œuvre, de conducteur/conductrice de machines de fabrication de produits textiles, de technicien/technicienne de la photographie, de bijoutier-joaillier/bijoutière-joaillière, de technicien/technicienne en comptabilité, d'auxiliaire familial/auxiliaire familiale et sanitaire, d'esthéticien/d'esthéticienne et du profil de formation spécifique de technicien/technicienne de cuisine de collectivité et définis conformément à l'article 6 du décret du 27 octobre 1994 organisant la concertation pour l'enseignement secondaire, *Moniteur belge*, 12/09/2000
- 12/12/2000 Décret définissant la formation initiale des instituteurs et des régents, *Moniteur belge*, 19/01/2001
- 8/02/2001 Décret définissant la formation initiale des agrégés de l'enseignement secondaire supérieur, *Moniteur belge*, 22/02/2001
- 8/03/2001 Décret portant confirmation des compétences terminales et savoirs requis en sciences à l'issue de la section de transition, *Moniteur belge*, 10/05/2001
- 19/07/2001 Décret portant confirmation des profils de formation de technicien/technicienne en agriculture, agent/agent technique de la nature et des forêts, ouvrier qualifié/ouvrière qualifiée en agriculture, technicien/technicienne de l'automobile, carrossier/carrossière, mécanicien/mécanicienne garagiste, métallier-soudeur/métallièr-soudeuse, boulanger-pâtissier/boulangère-pâtissière, vendeur-retoucheur/vendeuse-retoucheuse, agent/agent en accueil et tourisme, technicien commercial/technicienne commerciale, vendeur/vendeuse, agent/agent d'éducation et animateur/animateur définis conformément à l'article 6 du décret du 27 octobre 1994 organisant la concertation pour l'enseignement secondaire, *Moniteur belge*, 23/08/2001
- 19/07/2001 Décret portant confirmation des socles de compétences visées à l'article 16 du décret du 24 juillet 1997 définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre, *Moniteur belge*, 23/08/2001
- 19/07/2001 Décret portant confirmation des socles de compétences visées à l'article 16 du décret du 24 juillet 1997 définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre et organisant une procédure de dérogation limitée, *Moniteur belge*, 23/08/2001
- 27/03/2002 (a) Décret relatif au pilotage du système éducatif de la Communauté française, *Moniteur belge*, 17/05/2002
- 27/03/2002 (b) Décret portant création de l'Entreprise publique des Technologies nouvelles de l'Information et de la Communication de la Communauté française (ETNIC), *Moniteur belge*, 17/05/2002
- 11/07/2002 Décret portant confirmation de certains profils de formation définis conformément à l'article 6 du décret du 27 octobre 1994 organisant la concertation pour l'enseignement secondaire, *Moniteur belge*, 28/11/2002
- 11/07/2002 Décret relatif à la formation en cours de carrière dans l'enseignement spécial, l'enseignement secondaire ordinaire et les centres psycho-médico-sociaux et à la création d'un institut de la formation en cours de carrière, *Moniteur belge*, 31/08/2002
- 11/07/2002 Décret relatif à la formation en cours de carrière des membres du personnel des établissements d'enseignement fondamental ordinaire, *Moniteur belge*, 31/08/2002

- 14/11/2002 Décret organisant la représentation des pouvoirs organisateurs d'enseignement subventionné et de centres psycho-médico-sociaux subventionnés, *Moniteur belge*, 5/12/2002
- 3/03/2004 Décret organisant l'enseignement spécialisé, *Moniteur belge*, 3/06/2004
- 19/05/2004 Décret relatif à la négociation en Communauté française, *Moniteur belge*, 29/06/2004
- 12/05/2004 Décret fixant le statut des membres du personnel administratif, du personnel de maîtrise, gens de métier et de service des établissements d'enseignement organisé par la Communauté française, *Moniteur belge*, 24/08/2004
- 9/06/2004 Arrêté du Gouvernement de la Communauté française déterminant un plan d'évaluation et de suivi des discriminations positives, en application de l'article 5, par. 2, du décret du 30 juin 1998 visant à assurer à tous les élèves des chances égales d'émancipation sociale, notamment par la mise en œuvre de discriminations positives, *Moniteur belge*, 8/09/2004
- 19/05/2006 Décret relatif à l'agrément et à la diffusion de manuels scolaires, de logiciels scolaires et d'autres outils pédagogiques au sein des établissements de l'enseignement obligatoire, *Moniteur belge*, 11/08/2006
- 2/06/2006 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, *Moniteur belge*, 23/08/2006
- 20/07/2006 Décret relatif à la concertation des organes de représentation et de coordination des Pouvoirs organisateurs de l'enseignement et des Centres P.M.S. subventionnés, *Moniteur belge*, 5/09/2006
- 30/06/2006 Décret relatif à l'organisation pédagogique du 1er degré de l'enseignement secondaire, *Moniteur belge*, 31/08/2006
- 14/07/2006 Décret relatif aux missions, programmes et rapport d'activités des Centres psycho-médico-sociaux, *Moniteur belge*, 5/09/2006
- 11/08/2006 Décret relatif à l'agrément et à la diffusion de manuels scolaires, de logiciels scolaires et d'autres outils pédagogiques au sein des établissements d'enseignement obligatoire, *Moniteur belge*, 11/08/2006
- 12/01/2007 Décret relatif au renforcement de l'éducation à la citoyenneté responsable et active au sein des établissements organisés ou subventionnés par la Communauté française, *Moniteur belge*, 20/03/2007
- 2/02/2007 Décret fixant le statut des directeurs, *Moniteur belge*, 15/05/2007
- 8/03/2007 Décret 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, *Moniteur belge*, 5/06/2007
- 11/05/2007 Décret relatif à l'enseignement en immersion linguistique, *Moniteur belge*, 12/10/2007
- 21/09/2007 Arrêté du Gouvernement de la Communauté française fixant le nombre d'inspecteurs au sein du Service général de l'inspection, *Moniteur belge*, 4/12/2007
- 7/12/2007 Décret organisant la différenciation structurelle au sein du premier degré afin d'amener l'ensemble des élèves à la maîtrise des socles de compétences, *Moniteur belge*, 26/02/2008
- 18/07/2008 Décret visant à réguler les inscriptions des élèves dans le 1er degré de l'enseignement secondaire et à favoriser la mixité sociale au sein des établissements scolaires, *Moniteur belge*, 9/12/2008
- 12/12/2008 Décret relatif à la lutte contre certaines formes de discrimination, *Moniteur belge*, 13/01/2009

- 5/02/2009¹² Décret portant des dispositions en matière d'enseignement spécialisé et d'accueil de l'enfant et de l'adolescent à besoins spécifiques dans l'enseignement obligatoire, *Moniteur belge*, 10/04/2009
- 19/02/2009 Décret organisant le renforcement différencié du personnel technique des centres psychomédico-sociaux, *Moniteur belge*, 15/04/2009
- 3/04/2009 Arrêté du Gouvernement de la Communauté française du 2/4/2009 fixant le modèle du rapport d'évaluation des membres du personnel du Service général de l'Inspection, *Moniteur belge*, 18/06/2009
- 30/04/2009 Décret portant sur les Associations de parents d'élèves et les Organisations représentatives d'Associations de parents d'élèves en Communauté française, *Moniteur belge*, 6/08/2009
- 30/04/2009 Décret organisant un encadrement différencié au sein des établissements scolaires de la Communauté française afin d'assurer à chaque élève des chances égales d'émancipation sociale dans un environnement pédagogique de qualité, *Moniteur belge*, 9/07/2009

Circulaires

Les circulaires peuvent être consultées et téléchargées sur le site http://www.adm.cfwb.be/index.php?m=docs_search

Circulaire n° 3328 du 1/10/2010 sur les modalités d'utilisation des bulletins destinés aux élèves de l'enseignement primaire ordinaire organisé par la Communauté française.

Circulaire n° 3442 du 1/2/2011 sur les dispositions relatives à l'épreuve certificative externe commune au terme de l'enseignement secondaire intitulé « test d'enseignement secondaire supérieur ».

Circulaire n° 3157 du 2/6/2010 : Synthèse des dispositions relatives à l'intégration.

Travaux parlementaires

Les divers documents rédigés lors de la préparation d'un décret peuvent être consultés et téléchargés sur le site <http://www.pcf.be/>

Exposé des motifs du Décret du 24/07/1997 définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre.

Exposé des motifs du Décret du 8/03/2007 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.

Rapport de la Commission de l'éducation à propos du Décret du 27/03/2002 relatif au pilotage du système éducatif de la Communauté française

B. Autres documents consultés

Beckers, J., Jaspas, S., & Voos, M.-C. (2003). *Attirer, former et retenir des enseignants de qualité. Rapport présenté par la Communauté française dans le cadre de l'étude thématique de l'OCDE*. Bruxelles : Ministère de la Communauté française. Trouvé sur le site http://www.dri.cfwb.be/fileadmin/sites/dri/upload/dri_super_editor/dri_editor/documents/Publications/ATT_IRER.pdf le 3 février 2011.

¹² Les mesures importantes prévues par ce décret étant des modifications de décrets antérieurs, il ne figure pas au même titre que les autres dans Gallilex, mais il peut être consulté sur le site du Moniteur belge (<http://www.ejustice.just.fgov.be/cgi/summary.pl>).

- Bodson, X. (2009). *Etat de la question. Bassins de vie : pour une meilleure articulation entre l'emploi, la formation et l'enseignement*. Bruxelles : Institut Emile Vandervelde – Trouvé sur le site <http://www.iev.be> le 3 février 2011.
- Commission de pilotage. *Rapports annuels d'activités*. Trouvés sur le site http://www.enseignement.be/index.php?page=24768parametres_page le 10 janvier 2011.
- Communauté française (2004). *Déclaration commune entre le Gouvernement de la Communauté française les Organisations représentatives de la Communauté éducative et les Partenaires sociaux*. Trouvé sur le site http://www.contrateducation.be/documents/declaration_commune.pdf le 12 janvier 2011.
- Communauté française (2005). *Contrat pour l'école : un enseignement optimal pour tous les élèves*. Trouvé sur le site <http://www.contrateducation.be/index.asp> le 11 janvier 2011.
- Crahay, M. (2005). *Peut-on lutter contre l'échec scolaire ?* Bruxelles : De Boeck (2^e édition).
- Gouvernement de la Communauté française (2009). *Déclaration de politique communautaire 2009-2014*. Trouvé sur le site <http://www.cfwb.be/index.php?id=1774> le 5 février 2011.
- Lafontaine, D. & Crahay, M. (2004). Echec et décrochage scolaire en Communauté française de Belgique. *Revue internationale d'éducation*, 35, 55-67.
- Lafontaine, D., & Blondin, C. (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.
- Ministère de la Communauté française & ETNIC (2011). *Les indicateurs de l'enseignement. N°5 – Edition 2010*. Bruxelles : Administration générale de l'enseignement et de la recherche scientifique. Trouvé sur le site <http://www.enseignement.be/index.php?page=26287> le 5 mars 2011.
- Ministère de la Communauté française. PROF, le magazine des professionnels de l'enseignement. Trouvé sur le site <http://www.enseignement.be/index.php?page=25869> le 26 février 2011.
- Service général de l'inspection (2009). *Rapport établi par le Service général de l'inspection au terme de l'année 2008-2009*. Bruxelles : Administration générale de l'enseignement et de la recherche scientifique.
- Service général de l'inspection (2010). *Rapport établi par le Service général de l'inspection au terme de l'année 2009-2010*. Bruxelles : Ministère de la Communauté française, Administration générale de l'enseignement et de la recherche scientifique.
- Service général du pilotage de l'enseignement (2010). *Evaluations externes non certificatives (2009-2010). Résultats et commentaires de l'évaluation en Formation historique et géographique – Eveil scientifique en 2^e année primaire*. Bruxelles : Ministère de la Communauté française, Administration générale de l'enseignement et de la recherche scientifique.
- Vadémécum à l'intention de tous les acteurs de l'intégration (Remis à jour régulièrement). Trouvé sur le site <http://www.enseignement.be/index.php?page=26101> le 11 janvier 2011.
- Van Campenhoudt, L., Franssen, A., Hubert, G., Van Espen, A., Lejeune, A., Huynen, P., avec la collaboration de de Coninck, F., Herbrand, C., Hermesse, J., Peto, D. (2004b). *La consultation des enseignants du secondaire. Rapport élaboré pour la Commission de Pilotage*, Ministère de la Communauté française, Centre d'études sociologiques des Facultés universitaires Saint-Louis.
- Van Campenhoudt, L., Hubert, G., Van Espen, A., Lejeune, A., Franssen, A., Huynen, P., Cartuyvels, Y. (2004a). *La Consultation des enseignants du fondamental. Rapport réalisé à la demande de Jean-Marc Nollet, Ministre de l'Enfance et de l'Enseignement fondamental de la Communauté française*. Ministère de la Communauté française, Centre d'études sociologiques des Facultés universitaires Saint-Louis.

Annexe 1

Table de correspondance entre indicateurs des différentes publications (2006 à 2009)

Indicateur grisé : indicateur qui présente une évolution dans le temps

Titres génériques		Publications			
		2009	2008	2007	2006
		N° des indicateurs			
Généralités	Participation à l'enseignement	1	1	1	2
	Origine géographique	2	2	2	-
	Perspectives d'évolution de la population scolaire	3	-	4	3
	Coût de la scolarité à charge de la CF	4	3	3	-
	La Belgique francophone dans le système d'indicateurs européens	5	-	-	-
	Evolution du niveau de diplôme de la population adulte	-	-	-	1
Publiques	Population scolaire	6	4	6	29
	Répartition différenciée des effectifs par niveau, type et forme	7	5	5	4
	Enseignement spécialisé : type d'enseignement	8	6	10	6
	Enseignement spécialisé : nationalité et âge	9	7	9-11	7
	Disparités socioéconomiques	10	8	7	5
	Filières de l'enseignement	11	9	12	-
	Centres de Formation en Alternance (CFEA)	12	10	-	-
	Hommes et femmes dans l'enseignement supérieur	13	12	-	-
	Immersion	-	11	-	-
	Implantations et effectifs en discrimination positive	-	-	8	-
Parcours	Retard scolaire	14	13	13	8
	Redoublement	15	14	14	9
	Changement d'établissement	16	15	15	-
	Parcours d'élèves entrés en 1 ^{re} primaire	17	-	-	-
	Parcours d'élèves de l'enseignement spécialisé*	18	16	18	-
	Transition primaire-secondaire	19	17	-	-
	Parcours des élèves de 1A et 1B	20	18	17	-
	Attestations d'orientation	21	19	16	10
	Situations scolaires des élèves entrés en 3 ^e secondaire	22	-	-	-
	Sorties prématurées du système scolaire	23	-	-	-
	Taux d'accès à l'enseignement supérieur	24	20	19	22
	Parcours des étudiants de 1 ^{re} génération de l'enseignement supérieur de type court	25	21	-	-
Résultats	Obtention du Certificat d'Etudes de Base	26	25	24	19
	Rythmes scolaires individuels et types de certification en 6 ^e secondaire	27	26	25	20
	Taux de certification en 6 ^e secondaire	28	27	26	21
	Diplômation dans le qualifiant	29	-	-	-
	Taux de réussite, de redoublement et d'abandon des étudiants dans le supérieur	30	28-29	27-28	23-24
	Compétences des élèves en math	-	22-23-24	-	15-16
	Compétences des élèves en lecture	-	-	20-21-22	11-12-13-14
Personnel	Compétences des élèves en sciences	-	-	23	17-18
	Diplômes de l'enseignement supérieur et domaines d'études	-	30	-	-
	Formation initiale des enseignants	31	31	29	25
	Nombre de charges enseignantes	32	32	30	26
	Age des enseignants	33	33	31	27
Organisations	Féminisation du personnel enseignant	34	34	32	28
	Population scolaire, par réseau	35	4	6	29
	Répartition géographique des établissements du qualifiant	36	-	-	-
	Ségrégation scolaire	-	-	-	30

* L'indicateur 18, dans l'édition 2009, décrit le parcours sur 4 ans d'élèves issus du spécialisé et intégrés dans l'ordinaire. Celui de l'édition 2008 décrit les flux d'élèves dans l'enseignement spécialisé de type 8. Et, celui de l'édition 2007 se penche sur les flux entre l'enseignement ordinaire et spécialisé.

Annexe 2

La consultation des délégués des acteurs de terrain

1. Méthode

En accord avec le comité d'accompagnement du projet, il a été décidé de rencontrer les délégués des acteurs de terrain par groupes d'acteurs : syndicats, pouvoirs organisateurs*, associations de chefs d'établissement, associations de parents. Une réunion d'une demi-journée a été organisée pour chaque type d'acteurs, chaque organisme y envoyant le ou les délégués de son choix. Les personnes présentes aux réunions étaient donc en nombre variable selon les groupes. L'invitation mentionnait le contexte de la rencontre et le souhait de l'OCDE que les différents partenaires puissent être entendus sur la thématique de l'évaluation. Le document rédigé par l'OCDE pour fixer le cadre du rapport national était joint à l'invitation.

Chacune des réunions s'est déroulée selon le canevas suivant :

- Présentation des personnes présentes.
- Présentation du projet par les chercheuses.
- Description sommaire du contenu des quatre chapitres concernés, présentés en allant du niveau le plus « micro » vers le niveau le plus « macro » : évaluation des élèves, des enseignants, des établissements, du système.
- A la fin de la présentation de chaque chapitre, les questions suggérées par l'OCDE étaient proposées aux participants :
- Quels aspects du dispositif actuel approuvez-vous ou désapprouvez-vous ? (Pour l'évaluation des élèves, la question était : Quels aspects des épreuves nationales et des tests normalisés internationaux approuvez-vous ou désapprouvez-vous ?)
- A votre avis, quelles sont les répercussions du dispositif? Les difficultés rencontrées?
- Avez-vous des suggestions pour améliorer le dispositif¹³?
- Quelle est votre opinion sur les initiatives actuellement en cours ?

Deux chercheuses étaient présentes à chaque réunion. Tandis qu'une d'elles animait le débat en veillant à ce que chacun puisse être entendu, l'autre prenait des notes. Cette dernière formule a été préférée à l'enregistrement pour éviter le malaise inévitable devant l'enregistreur et les difficultés en cas de présences trop nombreuses.

Les chercheuses ont laissé les participants s'exprimer librement sans aucun commentaire sur le contenu, à l'exception d'éventuelles demandes de clarification. Elles ont souligné qu'il ne s'agissait pas de rechercher une position commune, mais que chaque groupe pouvait s'exprimer.

Enfin, les délégués ont été avertis que la synthèse des notes leur serait soumise afin qu'ils puissent corriger d'éventuelles erreurs ou ajouter, sur une feuille annexe, des commentaires complémentaires.

Cette approche qualitative ne demande pas une trop longue mobilisation des acteurs et tient compte des limites temporelles assignées au projet. Elle présente surtout le grand avantage de laisser aux participants un maximum de liberté d'expression, en relation avec un cadre clairement expliqué. Dès lors, les avis recueillis portent, pour chaque chapitre, sur les sujets qui préoccupent le plus les acteurs, puisque ces derniers ne sont pas tenus de répondre à des questions précises préformulées par les chercheuses.

¹³ Cette question a été ajoutée par les chercheuses afin de susciter une réflexion positive sur l'avenir.

Toutefois, cette approche présente aussi des limites. Les groupes ne mettent pas nécessairement l'accent sur les mêmes sujets, ce qui a pour conséquence que tous les thèmes ne sont pas nécessairement évoqués dans tous les groupes. En outre, les nombres différents de personnes déléguées par chaque organisme induisent des formes de participation (distribution des temps de parole par exemple) et une pondération des avis différentes.

Si la procédure adoptée évite d'acculer les acteurs à prendre une position sur un thème qu'ils maîtrisent mal, il est cependant arrivé dans l'un ou l'autre cas qu'un commentaire d'un acteur reflète une connaissance moins précise de la réalité à propos de laquelle il émettait un avis.

On notera que, dans tous les groupes, les personnes présentes ont apprécié la méthodologie choisie, en particulier parce qu'elle leur a permis de s'exprimer librement face à un bref rappel descriptif de la situation dans laquelle elles vivent.

2. Groupes contactés et groupes représentés lors des réunions. Noms des délégués

Pour les syndicats

- Centrale Générale des Services Publics - Secteur enseignement (CGSP) : Mme Christiane Cornet
- Confédération des Syndicats Chrétiens (CSC) : M. Eugène Ernst
- Association Professionnelle du Personnel de l'Enseignement Libre (APPEL) : M. Marc Mansis

Contactés mais non représentés ou excusés :

- Syndicat Libre de la Fonction Publique – Groupe enseignement (SLFP)
- Syndicat des Employés, des Techniciens et des Cadres (SETCa) – Enseignement libre

Pour les chefs d'établissement

- Association des Préfets de l'Enseignement Officiel (APEO) : Mmes Marie-Gabrielle Blondiaux, Florence Gautier et Nadine Joelants, MM. Bernard Dupont et Daniel Pisvin
- Association Inter-réseaux* des Directions d'École (AIDE) : M. Ghislain Maron

Contactés mais non représentés ou excusés :

- Association Francophone Internationale des Directeurs d'Établissements Scolaires (AFIDES)
- Fédération des Associations de Directeurs de l'Enseignement Secondaire Catholique (FEADI)

Pour les pouvoirs organisateurs

- Secrétariat Général de l'Enseignement Catholique (SeGEC) : MM. Etienne Descamps et Benoît De Waele
- Conseil de l'Enseignement des Communes et Provinces (CECP) : Mme Annie Roeland
- Communauté française : MM. Alexis Deweys et Michel Odrovic

Contactés mais non représentés ou excusés :

- Conseil des Pouvoirs organisateurs de l'Enseignement Officiel Neutre Subventionné (CPEONS)
- Fédération des Établissements Libres Subventionnés Indépendants (FELSI)

*Pour les parents*¹⁴

- Fédération des Associations de Parents de l'Enseignement Officiel (FAPEO) : Mme Marie-Christine Linard, M. Christophe Desagher
- Union des Fédérations d'Associations de Parents de l'Enseignement Catholique (UFAPEC) : Mme Dominique Houssonloge

¹⁴ Les délégués d'une des deux associations ont eu un empêchement le jour de la réunion. Pour éviter d'avoir l'avis d'un seul groupement, un moment de rencontre supplémentaire, mais plus court, a été mis en place pour la seconde association.