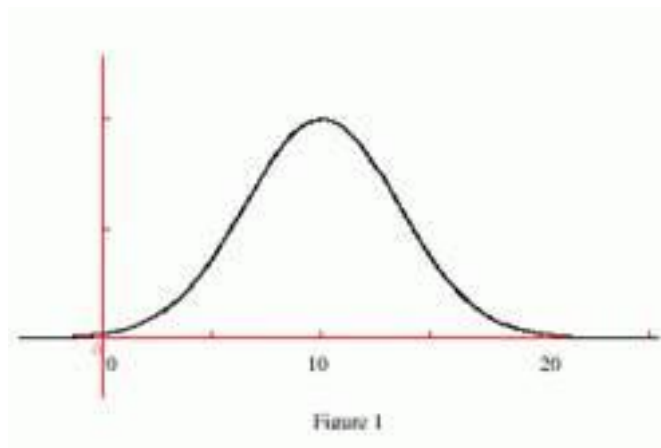


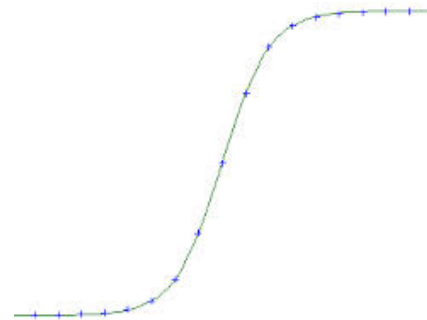
Critique des évaluations externes certificatives

L'éducation scolaire devrait avoir pour objectif d'éduquer TOUS les élèves, donc de les amener TOUS au niveau souhaité, aux compétences désirées. Les enseignants devraient, en toute logique, grâce à leur action éducative, amener tous les enfants à maîtriser les compétences que les enfants de ce groupe d'âge sont normalement capables de maîtriser. Si des élèves présentent des particularités, ils devraient, comme stipulé par les conventions internationales et notre législation, moyennant des « aménagements raisonnables », également être considérés comme satisfaisants aux compétences.

En conséquence, les résultats des évaluations externes, au lieu de se présenter sous forme d'une cloche, devraient avoir l'allure d'un J avec une majorité d'apprenants dont les résultats indiquent qu'ils ont acquis les objectifs fondamentaux et maîtrisent les compétences évaluées. Ainsi le BAC finlandais à 19 ans est réussi par 97 % des élèves, seuls 3 % ne le réussissent pas, soit ce qu'on appelle en statistique le percentile 3 qui est considéré habituellement comme le seuil de l'anomalie.



Courbe en cloche



courbe en J

L'idée que tous nos élèves doivent atteindre les « socles de compétences » (ce sont les compétences minimales que doivent atteindre les élèves en fin de 6^e primaire et 2^e secondaire) est d'ailleurs inscrite dans le décret mission.

Les derniers résultats au CEB (88%) et surtout au CE1D (58% en mathématiques 64% en 2^e langue et 80% en français ¹et il faut avoir la moyenne aux 3 épreuves pour avoir réussi le CE1D) montrent que ces objectifs prévus par le décret ne sont pas atteints et sont même très loin d'être atteints. Lorsqu'on constate que les objectifs minimaux ne sont pas atteints par la très grande majorité de la population examinée, une réflexion devrait logiquement s'imposer. Cette réflexion aurait déjà dû se faire avant de rendre cette évaluation certificative, car les conséquences sur les enfants et leur devenir scolaire sont dramatiques.

¹ Test en fin de 2e secondaire: 58,7% de réussite en maths | Belgique - lesoir.be

Il faut déplorer que cette nécessaire réflexion n'ait pas eu lieu.

Si on ne réussit pas au CEB et que ces résultats sont confirmés par le conseil de classe, on DOIT aller dans l'enseignement différencié. Est-ce vraiment motivant et épanouissant pour des enfants de 11 ans de se voir ainsi reléguer? Le livre blanc du SEGEC sur le 1^o degré est particulièrement interpelant à ce sujet : les élèves en section différenciées se sentent ségrégués, progressent peu, et sont extrêmement difficiles. Il y a de très nombreux renvois dans cette section. C'est une situation qui n'existait pas auparavant.

Si on ne réussit pas le CE1D et que ces résultats sont confirmés par le conseil de classe, on est orienté d'autorité par le conseil de classe vers le qualifiant si pas carrément envoyé hors de l'enseignement de plein exercice dans un CEFA (enseignement en alternance).

L'élève va-t-il si tôt (à 14 ans) avec la réelle envie de se qualifier dans des options pour lesquelles il a eu bien peu de temps de murir un quelconque projet ou souhaiterait-il poursuivre ses études avant de décider d'une orientation qui va engager toute sa vie ? Aujourd'hui, la fuite en avant continue, puisqu'on apprend qu'un CE2D sera bientôt d'actualité, sans que la nécessaire réflexion concernant les tests CEB et CE1D aient été réalisés. Aucun socles de compétences n'ont été fixés, donc personne ne peut dire aujourd'hui sur quelles compétences os enfants seront évalués.

Au lieu de tirer profit des conclusions des études internationales qui ont constaté que les pays qui obtenaient les meilleurs résultats avaient pris certaines mesures de politique éducative et s'en inspirer, force est de constater qu'au lieu prendre des mesures efficaces contre le redoublement, contre la relégation imposée et contre le renvoi d'élèves, comme recommandé par l'OCDE² notamment pour maintenir la motivation des élèves à l'égard de l'apprentissage des mathématiques³, les gouvernements successifs se sont lancés dans des politiques infernales de batteries de tests, d'abord le CEB, puis le CE1D, le TESS et prochainement un CE2D et un BAC, comme si ces évaluations allaient améliorer les performances de notre enseignement. C'est oublier qu'en elle-même, l'évaluation n'apporte aucune solution pour améliorer les performances des élèves, elle n'est qu'un test, rien d'autre. De la même manière qu'on n'obtient pas la guérison d'une affection par son seul diagnostic, mais bien par l'installation d'un traitement et de son suivi, l'évaluation ne permet que de situer les problèmes de l'élève, elle doit pour servir l'élève être accompagnée d'un suivi. Le caractère certificatif de ces évaluations ne responsabilise pas les enseignants et ne les incite pas à mettre en place une action éducative de manière à rencontrer les difficultés d'apprentissage des élèves. L'évaluation-sanction qui punit l'élève au lieu de l'aider à surmonter ses difficultés a des effets pervers. La note de l'évaluation certificative est un verdict sans appel qui condamne l'élève sans apporter de solutions à ses difficultés, tandis que l'évaluation formative, elle, invite l'enseignant à se pencher sur les difficultés de

² OCDE Pisa à la Loupe Redoublement et transfert des élèves : Quel impact pour les systèmes d'éducation ?

³ OCDE Pisa à la Loupe 39

l'élève pour y remédier et renseigne l'élève sur les progrès à encore réaliser, ses points forts et ses points faibles. **Une question d'impose donc, pourquoi ne pas conférer à ces évaluations externes un caractère formatif ?**

Comment est-on arrivé à cette avalanche d'évaluations ?

Tout d'abord, pourquoi donc a-t-on désiré effectuer une évaluation en fin de primaire ?

On a voulu uniformiser les évaluations cantonales de fin de primaire qui étaient conçues localement et qui décidaient du passage en secondaire. Était-ce PERTINENT ?

Fallait-il remplacer une évaluation par une autre ou réfléchir à la nécessité de cette évaluation qui, c'est important de le dire, **n'existe nulle part ailleurs qu'en Belgique** et s'interroger sur le nombre d'enfants qui ne réussiraient pas et ce qu'on allait entreprendre comme véritable action éducative pour aider ces élèves, puisque le Plan Individuel d'Apprentissage qui devait accompagner la décision d'écarter l'élève en difficulté n'a JAMAIS été mis en place en secondaire?

Dans le livre blanc déjà cité plus haut, le SEGEC (enseignement catholique) avait publié les résultats d'une étude qui faisait état de difficultés d'apprentissage non résolues chez les apprenants du 1^o degré différencié et qui concluait que l'enseignement différencié s'avérait inefficace. On a alors décidé qu'un test de fin du 1^o degré serait plus approprié que le CEB. C'est ainsi que le CE1D a été initialement instauré. Il devait remplacer le CEB, mais personne n'a pris la décision de supprimer le CEB. A quoi allait servir cette nouvelle évaluation? C'est une question qu'il convient toujours de se poser pour savoir ce qu'on va faire pour adapter l'action éducative des enseignants afin que les élèves apprennent « mieux » et évaluer si ce qu'on met en place sert bien l'élève ? Cette évaluation survenant à un moment où les conseils de classe décident d'une orientation vers le qualifiant, il est clair que l'objectif de cette nouvelle évaluation est bien d'orienter les jeunes de manière autoritaire et certainement pas de les guider en fonction de leur projet de vie ou de les renseigner sur leurs points forts et leurs points faibles.

L'évaluation de socles minimaux n'a malheureusement été qu'un prétexte, nous verrons que la COPI les envisage clairement comme des « outils de régulation »².

Aujourd'hui, une nouvelle évaluation va voir le jour : le CE2D. Aucun socle de compétence n'a été fixé, ce ne sont donc pas elles qui vont être évalués, puisqu'elles n'existent pas.

Mais sait-on encore ce qu'on évalue, ou évalue-t-on pour évaluer et mettre en échec ?

Il est question de les fixer. Fixer des compétences demande de les avoir testées sur un échantillon d'enfants représentatif et prend du temps pour être fait sérieusement.

Lorsqu'on réalise une évaluation, il est essentiel de se demander quels sont les critères d'une bonne évaluation externe, surtout si celle-ci a un caractère certificatif qui engage

L'avenir de nos jeunes. Jean-Marie De Ketele ⁴ de l'UCL s'est penché sur « la validation des épreuves d'évaluation par les compétences ». Nous allons reprendre ces critères et voir si ces épreuves externes sont ce qu'on qualifie de « pertinentes, valides et fiables ».

La première question à se poser lorsqu'on réalise une évaluation est que va-t-on évaluer ? Quels sont les **OBJECTIFS** de l'évaluation que l'on va réaliser. La Commission de Pilotage (COPI) prétend que ce seraient les compétences inscrites dans les socles de compétences. Demandons-nous alors qui a fixé ces fameuses compétences de base et comment elles ont été fixées ? Ces compétences ont été fixées par le service de l'inspection et des fonctionnaires de la Commission de Pilotage, simplement en imaginant ce que des enfants de primaire, et du 1^o degré devraient, d'après eux, être capables de réaliser.

Il est très important de signaler que **JAMAIS** cette commission de pilotage n'a vérifié sur des échantillons d'enfants si ces compétences étaient bien celles que les enfants de cet âge sont normalement capables de réaliser. Il semble que les compétences ont été fixées de manière empirique uniquement sur base de l'expérience pratique d'inspecteurs. S'il s'agit sans doute d'une première approche intéressante et utile, mais nous savons tous qu'une impression personnelle dans un contexte particulier n'est pas forcément la réalité sur le terrain en classe et qu'il existe parfois des importantes différences entre les deux.

En F W-B, **RIEN** n'a été entrepris pour vérifier que les compétences édictées en décret étaient bien celles que les enfants de cet âge étaient capables de réussir.

A titre comparatif, en France, les compétences ont été TESTÉES SUR DES ÉCHANTILLONS D'ÉLÈVES, ce qui a permis de connaître précisément **LES POINTS D'INFLEXION DES COMPÉTENCES** ⁵ c.-à-d. les seuils où les élèves n'arrivent plus à résoudre les problèmes complexes qui prouvent qu'ils ont acquis ces compétences.

Ceci a été très utile pour rédiger les questions du BREVET.

Les résultats affligeants (58%) aux épreuves de mathématiques du CE1D sont la démonstration de la différence entre socles minimum estimés ou espérés et les socles réels mesurés ? Il y aurait lieu en F W-B d'adapter avec un tant soit peu de rigueur scientifique ces socles, et réajuster et/ou adapter les compétences pour qu'elles soient davantage en phase avec les réelles capacités des enfants, en les testant sur des ÉCHANTILLONS REPRÉSENTATIFS D'ÉLÈVES. Il en va de toute la crédibilité de l'évaluation !!!

Examiner **comment sont conçues ces évaluations** renseigne sur l'amateurisme de la COPI. Mme Herphelin, sa conceptrice s'appuyant sur la compétence « assurer l'organisation et la

⁴ DE KETELE UCL, GÉRARD (2004) La validation des épreuves d'évaluation selon l'approche par les compétences

⁴ « Rencontres pour faire apprendre » ULB 12 octobre 2013 Les évaluations externes certificatives : un outil au service de la régulation du système scolaire ? Débat introduit par Roger GODET, Inspecteur général coordonnateur et membre de la Commission de pilotage du système éducatif de la Fédération Wallonie-Bruxelles.

⁵ Évaluer l'évaluation actes du colloque organisé par Iréa 29 novembre 2008

cohérence du texte »⁶ a expliqué, lors d'une interview à la radio que, dans les premiers CEB, elle estimait avec les inspecteurs que les enfants de fin de primaire devaient être capables d'imaginer le milieu d'un texte dont on n'aurait donné que le début et la fin du récit. Ce n'est qu'à l'examen des copies, qu'elle s'est rendu compte qu'aucun enfant de cet âge n'était capable de le faire. Le CEB n'avait évidemment pas été testé au préalable sur un échantillon d'enfants de primaire ! C'est ainsi que lors des premiers CEB, un important % d'enfants ont échoué et plutôt que de se retrouver en secondaire, ils se sont retrouvés en section différenciée sans aucun Plan Individuel d'Apprentissage (PIA) pourtant prévu par le décret-mission.

Pour être FIABLE, une épreuve doit être REPRODUCTIBLE. Les premiers CEB ont eu une réussite de 85 %, puis on était arrivé à un taux de 96 % (en 2013) avant de retomber à nouveau à 88 %. Des voix de la rue se sont élevées pour dire qu'il serait « trop facile » (sans pouvoir avancer un quelconque argument sérieux) et la Commission de pilotage elle-même l'a rendu plus difficile. Les résultats ont chuté en 2014 à 88%. Ce manque de constance dans les résultats d'un an à l'autre sur une population qui, elle, reste fort stable, montre que cette épreuve n'est pas reproductible et si elle n'est pas reproductible, elle est non fiable. Le CEB et le CE1D ont des taux variables de réussite d'une année à l'autre. Il est clair que pour des enfants en difficulté, il vaut mieux naître certaines années que d'autres si l'on veut simplement effectuer des études secondaires. Est-il juste d'avoir autant de disparités entre résultats d'une année scolaire à l'autre. Force est de constater que les enfants ne sont pas traités de manière égale, mais subissent l'incompétence de la COPI qui a créé des épreuves différentes (jamais testées sur des groupes d'élèves) et qui vont avoir des conséquences sur le devenir scolaire de nos enfants. Cela pose manifestement un problème **d'ÉQUITÉ** et remet en question la justesse de certains « échecs ». Il est en effet, statistiquement, impossible d'avoir de tels écarts qui seraient dus à des modifications d'aptitudes dans les compétences si rapidement entre des populations d'élèves très importantes, car ce n'est pas d'une classe qu'il s'agit, mais de l'ensemble de la population scolaire d'une même année !! Quant au CE1D qui existe depuis 2 ans, les résultats de cet examen sont catastrophiques. Les résultats de cette année seront encore plus faibles que ceux de l'année précédente, car on a rajouté une épreuve en 2° langue. Cela donne à penser que le niveau de nos jeunes baisserait chaque année. Les élèves de cette année devront passer une nouvelle épreuve en sciences. Les résultats en Mathématique de cette année (58%) impliquent que 42 % des élèves ont échoué à l'épreuve de mathématique⁷ (ceux de 2° langue que 40 % ont échoué).

⁶ Socles de Compétences

⁷ Test en fin de 2e secondaire: 58,7% de réussite en maths | Belgique - lesoir.be

Si on se réfère à ce que déclare la COPI, c'est donc la moitié des élèves de 2° année qui n'ont pas acquis les compétences en mathématique. Ce taux hallucinant d'échecs alors que la création de nouveaux référentiels de mathématiques est à l'étude⁸, devrait de toute évidence interpeler la COPI et amorcer une réflexion, sur la formation des enseignants de math les compétences minimales à atteindre et sur l'épreuve elle-même. (La même constatation s'impose en 2° langue).

Une épreuve qui met en échec autant d'enfants (+/- 20 000) est totalement inacceptable et pose de toute évidence problème. Les compétences sont-elles trop élevées ou l'évaluation est-elle inaccessible pour trop d'enfants ? Une réflexion s'impose. Comparons ces résultats avec ceux du brevet français. Il est intéressant de comparer ces résultats avec une autre épreuve réalisée sur des enfants un an plus tard chez nos voisins français, le BREVET FRANCAIS. Cette épreuve indique que 85 % des élèves français le réussissent et dans les 15 % en échec, la France considère que 1/3 de ces 15 ont atteint les socles minimaux de compétence et réussissent le Collège⁹. Ces résultats du brevet sont très différents de ceux de notre CE1D dont seuls les résultats par matière sont connus. Chez nous, il faut satisfaire aux 3 épreuves pour réussir le CE1D. Il est impossible de savoir le nombre d'enfants ayant satisfait aux 3 épreuves. Le cabinet ministériel renvoie à la COPI qui prétend que c'est au cabinet de les demander. Ces résultats sont sans doute inavouables.

Nous n'osons imaginer les résultats d'un CE2D. Quel sera le taux de réussite ?

Au CE1D les élèves performant nettement mieux en français (80 % de réussites) qu'en mathématique (58 % de réussites). Comment se fait-il qu'il y ait une telle différence ?

Ce ne peut être que parce que le CE1D ne mesure pas les compétences réelles des enfants de 14 ans, mais des compétences mal estimées par notre administration et hélas légalisées par notre Parlement !! Comment imaginer une telle DYSHARMONIE ENTRE DES RÉSULTATS EN MATHÉMATIQUE ET EN FRANÇAIS ? Est-il normal de considérer que les compétences en mathématique de notre population seraient par nature plus faibles que celles de Français ? Nos enfants seraient-ils des normalement moins doués en Mathématiques ?

De tels résultats ne sont évidemment pas logiques. Les compétences de la population de nos enfants en mathématiques ne sont pas surestimées, où le test les évalue-t-il correctement ? Que mesure ce test ? **La disparité énorme entre les épreuves de Français et de mathématique montrent que le CE1D n'évalue que très partiellement les réelles compétences seuils d'un âge donné de nos enfants.** A la lumière de cette disparité, on peut affirmer qu'il n'y a pas adéquation entre ce que l'on déclare évaluer et ce que l'on évalue réellement, entre l'outil mesuré et ce qu'il prétend mesurer.

⁸ Prof Bruxelles 2013, n° 20, p.14-20, dossier spécial : Les maths ? Même pas peur !

⁹ Diplôme national du brevet, session 2013. DEPP, n° 07-mars 2014

On peut donc conclure en disant que **CETTE ÉPREUVE N'EST PAS PERTINENTE, puis qu'elle ne permet pas de savoir ce qu'elle mesure effectivement.** Est-il raisonnable de faire une épreuve dont les disparités dans les résultats de Français (80 %) et mathématiques(58%) soient aussi différentes sans s'interroger sur cette disparité. Est-il raisonnable de fixer des exigences aussi dissemblables au niveau des résultats ? Les exigences en mathématiques sont, de toute évidence, excessives par rapport à celles en Français. Il est clair que cette façon de faire sacralise les compétences à acquérir en mathématique. On a surtout l'impression d'un grand bricolage dont les élèves sont les victimes du manque de rigueur avec laquelle ces examens sont organisés.

Ce qui a été dit ci-dessus montre qu'il y a un réel problème de **validité de cette épreuve qui ne semble pas évaluer ce qu'elle prétend évaluer.** Pour avoir tenté de résoudre l'épreuve de mathématique du CE1D, nous pouvons affirmer que cette épreuve est très longue désavantageant les enfants ayant des troubles de concentration et qui se fatiguent vite à réaliser pareille épreuve et ce ne sont pas les connaissances qui sont évaluées, mais la manière de raisonner des enfants. Ainsi, il est demandé aux enfants de justifier leurs réponses, ce qui est, pour de jeunes adolescents de 14 ans ayant encore de grandes difficultés à abstraire et argumenter est encore extrêmement difficile. Les capacités à abstraire se développent à l'adolescence et de la même manière que tous les enfants ne savent pas encore marcher à 9 mois, mais que tous sauront le faire à 14 mois, cette capacité se développera durant l'adolescence. Ces épreuves qui sont censées mettre tous les élèves au même niveau sont, en fait, très INJUSTES, car tous les élèves ne développent pas des capacités d'abstraction en même temps. Le plus grave est que certaines classes n'ont pas eu de professeurs de mathématique et/ou de deuxième langue pendant plusieurs mois durant l'année précédente et les élèves ont dû travailler seuls pour se préparer à cette évaluation. Ceci renforce le caractère injuste de cette évaluation. En France, les parents peuvent porter plainte si leur enfant est privé d'enseignant pendant une certaine période, pour irrespect du « droit à l'éducation », surtout les années préparant à des épreuves certificatives externes. Chez nous, en Belgique, aucun parent ne l'a jamais fait. Les procédures judiciaires sont trop compliquées et risquent de ne pas aboutir.

Tout ceci montre que pour être justes, les compétences sont délicates à évaluer, car il faut tenir compte des compétences cognitives en construction des élèves à chaque âge et s'assurer que tous les élèves seront aidés de façon de façon à avoir une égalité de chances de réussite, les enfants socio économiquement faibles, les enfants à particularité (dyslexie, dyscalculie, dyspraxie, ...) aussi.

Il faut aussi être conscient qu'un enfant n'est pas un petit adulte. Une réelle rigueur scientifique est donc nécessaire pour pouvoir mesurer les capacités des enfants. Cette rigueur fait manifestement défaut dans les évaluations externes de notre F W-B.

On peut ici affirmer comme l'indiquait en 2004 (page 2), De Ketele J-M dans « la validation des épreuves d'évaluation selon l'approche par les compétences » que **ces épreuves certificatives externes n'ont pas de CARACTÈRE DE « VALIDITÉ » SUFFISANT POUR ÊTRE CRÉDIBLES.**

En 2014-2015, la 1^os sera supprimée (décret publié au moniteur le 7 août 2014). Les enfants de 2^o commune devront passer le CE1D. Comme ils ont 3 ans pour réussir le 1^o degré, on peut affirmer que si ce test est encore rédigé avec le même amateurisme, ce sera une cohorte de plus de 25 000 élèves qui bisseront pour tenter de le réussir afin de ne pas être orientés de manière négative. Quel va être le coût financier et humain d'une telle mesure ? On peut estimer le coût du redoublement de cette seule année à environ 193 000 000 euros (le coût par élève est de 7 335 euros par an en secondaire)¹⁰.

Et si c'était nos écoles étaient mises en échec et non les élèves? Puisque ce sont les enseignants du primaire et du 1^o degré du secondaire qui sont chargés d'amener les enfants à développer les compétences mesurées, on devrait logiquement s'attendre à ce que ce soit leur travail qui soit évalué. Les faibles résultats au CE1D démontrent dans ce cas la mauvaise qualité de notre enseignement dans le 1^o degré du secondaire.

Il semble bien qu'une confusion existe entre le désir de mesurer la qualité de notre enseignement et identifier les élèves n'atteignant pas le minimum de compétences qui devraient être atteints à leur âge.

Chez nous en F W-B, ce ne sont jamais les écoles qui sont évaluées, ce sont nos enfants qui sont évalués et eux qui seront rendus responsables de l'incapacité des enseignants à les amener à un niveau empiriquement fixé par la COPI.

Les évaluations externes évaluent ce que nos enfants ont ou non acquis, sans examiner comment les aider pour acquérir ces compétences. Le caractère certificatif de ces évaluations ne sert pas l'élève. Les évaluations ne sont pas réalisées dans le but de mettre en évidence le type de difficultés que l'élève a lorsqu'il apprend. L'évaluation externe certificative ne donne pas d'outils aux enseignants pour diagnostiquer si l'élève présente des troubles d'apprentissages et quel est le type de trouble qu'il présente. Le professeur de mathématique ne saura pas, à la lecture des résultats comment il doit adapter son enseignement à tel type d'élève. Le professeur de français ne sait pas pourquoi tel enfant à difficile pour formuler des phrases ou pourquoi il présente des difficultés pour comprendre un texte, ni comment l'aider.

L'objectif de ces évaluations n'est donc pas d'aider les élèves dans leurs difficultés, pas plus comme cela l'a été annoncé de « vérifier s'il atteint les compétences minimales attendues ». En ce sens, l'évaluation ne s'inscrit pas dans la ligne des objectifs visés.

Si l'on se réfère au titre d'un colloque organisé par l'ULB qui parle d' « outils de régulation »

¹⁰ Les indicateurs de l'enseignement 2012 Etnic

(colloque « rencontres pour faire apprendre » ULB 2013)¹¹, on peut craindre que Mr Godet (inspecteur du primaire) et Mr Bernard Rey (professeur émérite de l'ULB) de la COPI ne veuillent les utiliser pour envoyer une moitié d'enfants en section qualifiante et en CEFA. Chercher à différencier les élèves pour les catégoriser en bons et mauvais, frise l'eugénisme. Il faut déplorer qu'aucun membre du CEF, personne de la délégation des droits de l'enfant et aucun expert en développement de l'enfant ne participent aux réunions de la COPI.

Le dernier décret sur le 1^o degré du secondaire confirme les décrets précédents (édicte dans les années 80) et confère malheureusement toujours plus d'autorité aux conseils de classe pour décider de l'orientation des élèves dans le 2^o degré du secondaire.

C'est une caractéristique de notre système d'enseignement que de considérer nos jeunes comme incapables de décider eux-mêmes de leur choix d'études. Finalement, le CEB et surtout le CE1D servent à différencier les élèves en vue de cette orientation. Puisqu'environ 50% des élèves (probablement même moins en 2014) ont réussi le CE1D, seuls ces élèves ont accès à l'enseignement général et de transition. Le CE1D permet au conseil de classe d'indiquer le type de filière que l'élève devra suivre.

Est-ce que des épreuves de mathématiques, de français et Néerlandais permettent de savoir si on peut être bon plombier, ou un bon menuisier ? Il manque des données déterminantes. C'est ainsi que des élèves avec des troubles moteurs se retrouvent dans des filières manuelles qui ne leur conviennent absolument pas, simplement parce qu'il n'ont pas réussi une épreuve de mathématique ou 40% de la population est en échec !!!!!.

On peut donc, au-delà du caractère autoritaire et unilatéral de ce type d'orientation, douter que les enseignants de 2^o secondaires soient capables de décider pour l'élève qu'elle sera la meilleure orientation pour lui avec un outil aussi imparfait qu'une épreuve de mathématique, de français et de néerlandais.

Pourquoi refuser à des jeunes de poursuivre l'acquisition de connaissances générales avant de choisir de commencer une formation dirigée vers l'acquisition d'une profession ? Les possibilités importantes d'options dans le secondaire général devraient pourtant permettre à chaque élève de trouver sa voie dans la vie.

C'est ce que la France avec son brevet a compris lorsqu'elle a décidé que le jeune et ses parents n'étaient pas tenus de suivre l'orientation conseillée par le collège. Rappelons ici que le brevet français a 85 % de réussite que 1/3 des 15% ne le réussissant pas ont les

¹¹ « Rencontres pour faire apprendre » ULB 12 octobre 2013 Les évaluations externes certificatives : un outil au service de la régulation du système scolaire ? Débat introduit par Roger GODET, Inspecteur général coordonnateur et membre de la Commission de pilotage du système éducatif de la Fédération Wallonie-Bruxelles avec Bernard Rey, expert en pédagogie de la COPI.

compétences minimales pour réussir le Collège¹² et est la première évaluation certificative organisée par la France. Un taux de réussite bien meilleur qu'en F W-B !!!!!.

Finalement, ne serait-il pas plus logique que ce soit les écoles professionnelles qui déterminent les connaissances minimales pour commencer une formation professionnelle ? Un menuisier doit avoir une connaissance des mesures et des habiletés motrices..., une aide-soignante doit avoir des compétences d'empathie, une motivation à s'occuper de personnes en souffrance, la capacité de mobiliser des malades, la capacité d'apprendre des procédures de bonne hygiène et les appliquer... Nous sommes très loin de ce que mesure le CE1D !!!!. Les écoles techniques et professionnelles ont la responsabilité d'arriver à ce que les élèves qui rentrent en formation, la quitte diplômés, sans l'abandonner. Le CE1D permet-il à l'élève de faire un choix d'étude correspondant à ses aspirations ? Non, il oriente de manière autoritaire. Qu'en sera-t-il au terme du CE2D et du BAC ?

Pour terminer, les conséquences sur l'épanouissement de nos jeunes, sur leur motivation, sur leur désir d'acquérir des connaissances pour acquérir un métier sont dangereusement hypothéquées. Dans des écoles avec un public plus fragile, les taux d'échecs en fin du 2° secondaire doivent certainement approcher les 75%. La seule passation d'un tel examen doit être une souffrance absolue pour le jeune. Les jeunes n'arriveront jamais à relativiser leur échec, la moitié de ceux-ci sont déjà certifiés de « nuls ».

Merci à la COPI, merci aux professeurs d'université qui cautionnent la manière de travailler de cette COPI, merci au gouvernement qui a maintenu le caractère certificatif et obligatoire de cette épreuve malgré la connaissance des 1° résultats, merci aussi au Parlement qui ne joue pas son rôle de contrôle de l'exécutif et de l'administration et soutient un système dictatorial aussi fantaisiste d'orientation, dont les plus faibles sont les victimes. TOUS sont responsables du gâchis d'épreuves organisées avec une incompétence qui restera marquée comme un exemple d'un réel dysfonctionnement des institutions démocratiques qui devraient normalement être au service de leur population et de sa partie la plus fragile : nos enfants. Pour tous, nos fonctionnaires de l'éducation et de l'enseignement sont plus importants que nos enfants. Tous ont oublié ce que la Convention des Droits de l'Enfant¹³ et notre Constitution européenne¹⁴ prônent : « *Dans tous les actes relatifs aux enfants, qu'ils soient accomplis par des autorités publiques ou des institutions privées, l'intérêt supérieur de l'enfant doit être une considération primordiale* », « *les enfants ont droit à la protection et aux soins nécessaires à leur bien-être. Ils peuvent exprimer leur opinion librement. Celle-ci est prise en considération pour les sujets qui les concernent, en fonction de leur maturité* ».

¹² DEPP N° 7-mars 2014 Diplôme national du brevet, session 2013

¹³ CONVENTION INTERNATIONALE DES DROITS DE L'ENFANT - 20 novembre 1989 -

¹⁴ CHARTE DES DROITS FONDAMENTAUX DE L'UNION EUROPÉENNE article 24, 1-2.

Pour résumer, le CEB et le CE1D sont des épreuves devant en principe mesurer l'acquisition de socles de compétences, mais qui semblent bien évaluer d'autres choses, dans le but de catégoriser notre population d'élèves. Ces épreuves ne se préoccupent absolument pas de la résolution des difficultés des élèves, ne s'inquiètent pas de leur motivation et des répercussions que cela aurait sur leur personnalité encore fragile. Il s'agit d'évaluations dont la construction est fantaisiste et réalisée de manière purement empirique, sans la moindre rigueur scientifique, elles ne sont jamais réadaptées après connaissance de résultats incohérents et catastrophiques, il s'agit d'épreuves destinées à orienter de manière autoritaire nos jeunes vers l'enseignement qualifiant et le CEFA.

Un test pour être valable doit auparavant être construit avec l'aide d'enseignants de terrain, en s'appuyant sur des travaux d'élèves, puis doit impérativement être **testé sur des échantillons représentatifs d'élèves** afin d'éviter que des questions ne soient le fruit de supputation comme cela a été le cas précédemment.

Le CE2D et le BAC prévu par Mme Milquet dans son « pacte pour l'excellence » seront-ils du même acabit ? On peut raisonnablement le craindre. S'ils sont conçus et construits par l'équipe de Mme Herphelin avec le même amateurisme, il y a de grandes chances que oui. Le BAC sera-t-il ce que souhaite Mme Bertiaux (MR) dans le soir du 31 août, un « BAC VÉRITÉ ORIENTANT » ? Quel seront les objectifs de ces évaluations ? Que vont-elles mesurer ? Combien d'étudiants échoueront et seront-ils empêchés d'accéder aux études supérieures, alors que l'Europe recommande que 80 % de notre jeunesse soit diplômée à BAC + 3 ? Les questions seront-elles rédigées avec le même amateurisme que pour le CEB et le CE1D ? Seront-elles testées sur un échantillon représentatif d'étudiants ? Ces épreuves seront-elles certificative et pourquoi, alors que la France et la Finlande semblent remettre en cause l'utilité et l'efficacité de leur BAC ? Quel gage de sérieux présenteront ces évaluations ?

Si nous ne sommes pas opposés à ces évaluations externes, nous exigeons pour nos enfants qu'elles soient rédigées avec le sérieux et la rigueur scientifique qui s'impose, qu'elles soient testées sur des échantillons d'enfants représentatifs, qu'elles soient révélatrices des réelles compétences que les enfants savent réaliser, qu'elles ne servent pas à la « régulation » de la population scolaire, mais servent l'élève. Nous voulons que l'OBJECTIF de ces évaluations soit clair pour tous et que les organisations représentatives des élèves et de leurs intérêts ainsi que leurs parents qui devront être consultés marquent leur accord avec cet objectif. Au vu de l'amateurisme de la COPI dans leur élaboration, des échecs gigantesques que ces épreuves engendrent, des conséquences dramatiques qui découlent pour l'avenir de nos jeunes, **nous exigeons de pouvoir nous opposer à leur caractère certificatif et de discuter de la réussite de nos enfants et nos jeunes à ces tests.**

NON au caractère certificatif des épreuves externes, non à l'amateurisme de la COPI

Nous voulons que ce soient **nos écoles qui soient évaluées**, comme elles le sont partout en Europe, même en Flandre. On ne peut que regretter la pauvreté dans les critères de mesure de la qualité de nos écoles qui se borne à mesurer les réussites aux épreuves externes. Une école ne se mesure pas uniquement aux performances des élèves, mais aussi dans la qualité de son projet, au soutien qu'il offre aux élèves, à ses locaux, à la présence ou non d'une bibliothèque ou d'autres outils permettant l'apprentissage, à la satisfaction des élèves, la relation avec les parents. ... Dans la plupart des pays de l'UE¹⁵, ces mesures de la qualité existent, même dans le Nord de notre pays, en Flandre¹⁶, ce type d'analyse est réalisé.

Pourquoi pas chez nous ?

Comme l'évaluation des établissements est un point faible de notre système éducatif et que les évaluations devraient servir l'élève et le système éducatif, alors nous disons pourquoi ne pas créer une instance qui évaluerait l'évaluation et les évaluateurs de ces épreuves certificatives externes ?

¹⁵ Normand Romuald, la mesure de l'école : politique des standards et management par la qualité, cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs. Hors-série n°1 2005 ; Pouvoir et mesure en Éducation ; Gouverner l'éducation par la mesure ; p. 67-82.

¹⁶ De Morgen 16 juin 2012 Het Groot Schoolenrapport, Volledige doorlichting van allé Vlaamse secundaire scholen, opgedeeld in 44 onderwijszones