

« CLÉ arrive à la rentrée. Mais ce qui compte, ce n'est pas le test. C'est ce qu'on en fait »

CLÉ arrive en septembre, les évaluations interdiocésaines se tiennent en juin, le CEB entame sa transition vers le tronc commun. En ce début d'été, le paysage évaluatif de la Fédération Wallonie-Bruxelles est en pleine re-composition – et les équipes éducatives tentent de s'y retrouver. Pour le réseau libre catholique, l'enjeu n'est pas seulement de comprendre chaque outil, mais de les articuler dans une même logique: celle de l'évaluation au service des apprentissages.

C LÉ pour Calculer, Lire et Écrire (et les grandeurs). Annoncé dans la Déclaration de politique communautaire du gouvernement MR-Engagés, puis validé en novembre 2025, ce nouveau test débarquera dans les écoles pour la rentrée 2026-2027. Tous les élèves de 4^e primaire de la Fédération Wallonie-Bruxelles – qu'ils soient scolarisés dans l'enseignement ordinaire ou spécialisé, dans une école catholique, officielle ou communale – passeront ce nouveau test externe non certificatif. Une épreuve commune, interréseau, en tout début d'année scolaire, soit une première dans l'histoire de l'enseignement obligatoire belge francophone.

L'ambition affichée est claire. « L'objectif, c'est de pouvoir détecter au plus tôt d'éventuelles lacunes des élèves », expliquait Valérie Glatigny, ministre de l'Éducation de la FWB, au moment de l'annonce de l'arrivée de CLÉ. « L'idée, c'était de ne pas laisser s'installer, voire s'aggraver, ces lacunes au fil de la scolarité en mettant en place un accompagnement des élèves qui ne l'ont pas réussi. »

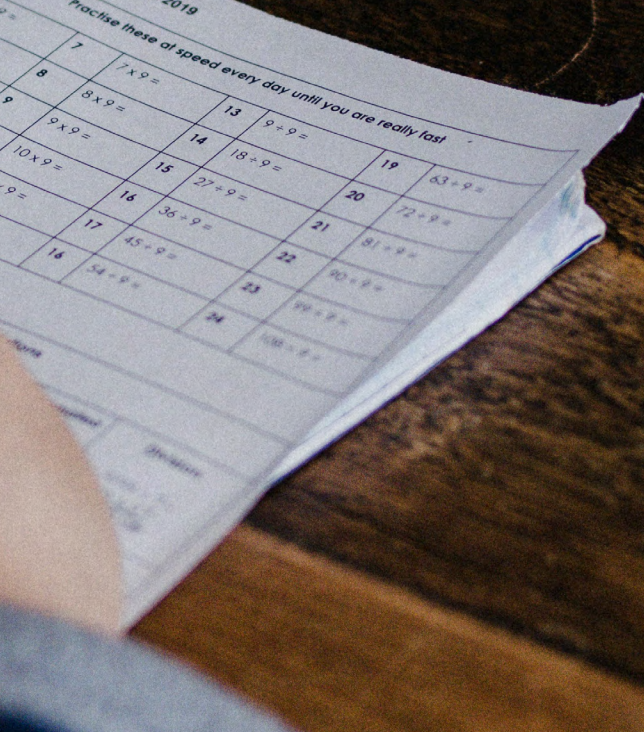
Ce qui distingue CLÉ des évaluations externes qui existaient jusqu'ici, c'est d'abord sa temporalité. Là où les évaluations externes non certificatives (EENC) intervenaient en 3^e et en 5^e primaires – soit en cours de cycle – le test CLÉ sera situé en début de 4^e. L'idée générale consiste à dresser un bilan des acquis de fin de 3^e primaire avant que l'année ne soit trop avancée pour: « permettre une remédiation efficace ». Les EENC de P3 et de P5 disparaissent donc avec lui.

À vocation diagnostique, CLÉ ne délivre ni note, ni mention de réussite ou d'échec, ni conditionne le passage d'une année à l'autre. Il n'est centré – comme son nom l'indique – que sur les acquis fondamentaux en lecture, calcul et écriture.

« On constate depuis le tout début de l'annonce de l'arrivée de CLÉ qu'il y a une volonté politique de mettre l'accent sur ces compétences: calculer, lire, écrire et désormais un peu les grandeurs », explique Laetitia Bergers, Directrice pour l'enseignement fondamental au SeGEC. « C'est une volonté qu'on peut comprendre quand on se réfère aux résultats des tests PIRLS, PISA et autres. Notre position est claire: nous ne sommes pas contre CLÉ, mais ça ne veut pas non plus dire que c'est une évaluation miracle. »



Laetitia Bergers, Directrice à la DEF du SEGEC @DR



©annie-spratt-unsplash

Sur le terrain, cela semble encore flou

À quelques mois du début de l'année scolaire 2026-2027, pourtant, le flou reste réel dans de nombreuses écoles. Comme en attestent les questions formulées par des participants au webinaire de présentation des évaluations interdiocésaines organisé par la Direction de l'enseignement fondamental du SeGEC en mai 2026.

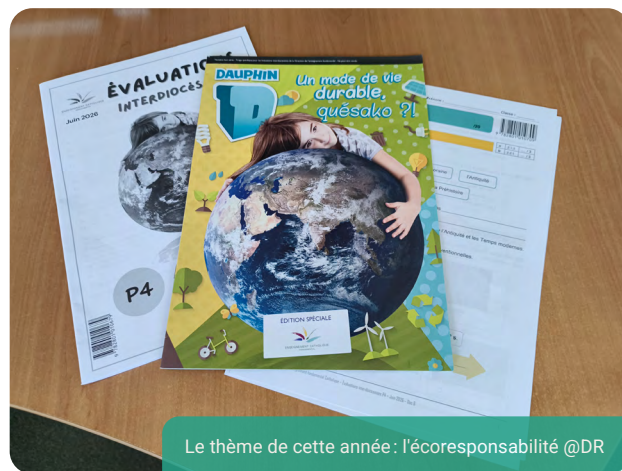
« Quelle différence entre les interdiocésains et le futur test CLÉ ? », s'interrogeait un enseignant. « Est-ce que ça correspond aux épreuves externes non certificatives de début de P3-P5 ? », se demandait un autre.

Ce flou n'est pas anodin. Il reflète une réalité : CLÉ est arrivé vite et les équipes ont peu eu le temps de se l'approprier. Si l'annonce initiale avait surpris les réseaux – la « concertation » ayant été jugée insuffisante à l'époque – des négociations ont depuis eu lieu et ont permis de faire évoluer le dispositif. C'est ainsi que CLÉ, d'abord envisagé en fin de 3^e primaire, a finalement été déplacé en début de 4^e, écartant la crainte qu'il ne soit perçu comme un mini-CEB de mi-parcours. La question qui se pose aujourd'hui concerne donc l'usage du test CLÉ : « Notre raisonnement a été de se dire, ça arrive de toute façon, alors comment permettre à nos enseignants de s'en emparer de manière cohérente avec ce que les équipes font déjà ? Notre réponse a été d'insister pour que cette évaluation diagnostique ne soit pas laissée seule », poursuit Laetitia Bergers. « Elle doit être analysée et développée pour s'inscrire dans une logique d'évaluation au service des apprentissages, en complément des évaluations interdiocésaines que les élèves passent ou passeront prochainement. À la Direction de l'enseignement fondamental, on a réfléchi à comment accompagner au mieux nos écoles face à cette nouvelle évaluation et pour qu'elle ait du sens. »

Le SeGEC ne se contente pas d'un accompagnement discursif : une série d'outils et de formations est en cours de développement, dont un guide – encore au stade de l'élaboration – qui sera prêt dans le courant de l'année prochaine.

« Développé sur le même grand principe que les programmes, il contiendra à la fois une partie théorique en regard avec des actions concrètes à propos de pratiques pédagogiques efficaces et de la gestion de classe », précise encore Laetitia Bergers.

Les interdiocésains : la touche « réseau libre »



Pendant que CLÉ s'installe dans le paysage, les évaluations interdiocésaines, elles, continuent, et même se développent. L'édition 2026 est la plus ambitieuse à ce jour. Avec une nouvelle discipline évaluée en P4 (la FMTT pour la première fois), des documents en couleurs, des supports audios enregistrés en studio avec de vrais élèves, et un thème fédérateur – l'écoresponsabilité – qui traverse l'ensemble des questionnaires.

Ces évaluations sont construites et proposées par la Direction de l'enseignement fondamental du SeGEC. Elles ne sont pas obligatoires – ça reste un choix d'école – mais elles sont largement utilisées. En juin 2025, pas moins de 20 716 élèves de P2 et 21 634 élèves de P4 les ont passées dans le réseau catholique. Cela représente l'écrasante majorité des écoles concernées.



© unsplash

« Nous sommes parfois un peu trop modestes, mais avec les interdiocésains, on est en avance et on n'a pas à rougir sur la qualité fournie, ni sur leur succès. Plus de 85% de nos écoles les organisent, alors qu'elles ne sont pas obligatoires. C'est aussi notre touche réseau, qui témoigne de la qualité de ce que nous produisons et de nos équipes. »

Leur vocation est multiple. Sommative d'abord, elles dressent, en fin de P2 et de P4, un bilan des acquis au regard des attendus de fin d'année définis dans les programmes. Cette cohérence n'est pas un détail : elle garantit que ce qui est évalué correspond exactement à ce qui a été enseigné.

Diagnostic ensuite. Les résultats, une fois encodés, génèrent des fiches individuelles par élève et des récapitulatifs de classe. Ce qui permet aux enseignants d'identifier ce qui a bien fonctionné et ce qui mérite d'être retravaillé. Pour les écoles, les résultats des évaluations interdiocésaines sont aussi précieux en termes de pilotage. Chaque école peut se situer par rapport aux établissements de même indice socio-économique (ISE) ou à l'ensemble du réseau. Soit un outil précieux pour alimenter le plan de pilotage et l'évaluation du contrat d'objectifs.

Un baromètre du tronc commun

Les évaluations interdiocésaines jouent aussi, depuis quelques années, un rôle discret mais stratégique dans l'implémentation du tronc commun. Elles évaluent l'ensemble des nouvelles disciplines sur la base des attendus des nouveaux programmes – à l'exception de l'EP&S. Pour de nombreuses équipes, passer les évaluations interdiocésaines, c'est aussi une manière de vérifier concrètement si le nouveau programme est bel et bien mis en œuvre dans la classe. Certains enseignants le disent d'ailleurs ouvertement : l'analyse des résultats leur a parfois révélé des zones d'ombre dans leur propre pratique. Cette logique de mise en miroir entre ce qu'on enseigne et ce qu'on évalue est au cœur de la philosophie du réseau en matière d'évaluation. Une philosophie résumée dans l'orientation pédagogique N°8 (Pratiquer l'évaluation au service de l'apprentissage) du SeGEC, qui fait de l'évaluation non pas un outil de sanction, mais un levier d'apprentissage, et qui repose notamment sur le statut positif de l'erreur et l'alignement pédagogique.

■ **Gérald Vanbellingen**

Pour voir (ou revoir) les webinaires consacrés aux évaluations interdiocésaines, rendez-vous sur la page dédiée sur le site web de la salle des profs : www.salle-des-profs.be/evaluations-interdiocesaines



Pour aller plus loin encore sur l'évaluation au service des apprentissages et découvrir de nombreux outils clés en main, rendez-vous sur la page dédiée sur le site web de la salle des profs : www.salle-des-profs.be/evaluation



Nous vous invitons aussi à (re) découvrir l'épisode de notre podcast "L'Heure de Fourche" que nous avons consacré aux évaluations interdiocésaines. <https://open.spotify.com>



« LA NOTE NUIT À L'APPRENTISSAGE » : LES PRINCIPES DE L'UNGRADING

Imaginez un cours où les travaux ne sont pas notés. Pas parce qu'on n'évalue pas, mais parce que l'enseignant a choisi de ne plus laisser la note prendre toute la place. C'est l'idée centrale de l'*ungrading*, un mouvement né dans les universités anglo-saxonnes qui commence à faire son chemin en francophonie. Jonathan Buscarlet, didacticien du français à l'EPHEC Éducation, mène avec son collègue Gabriel Klaus, didacticien des mathématiques, une recherche appliquée sur ces pratiques. Entrées libres vous propose de découvrir ce concept qui pourrait en surprendre plus d'un !

Tout d'abord, l'*ungrading*, c'est quoi ? Parce que le terme est peu connu en Belgique francophone...

Jonathan Buscarlet : « C'est un mot-valise anglais qu'on pourrait traduire par "dénoter" ou "dégradation". Dans la littérature scientifique, on trouve aussi les termes "going gradeless" ou "decentered grading". Néanmoins ce qui compte, c'est ce que ça recouvre : une remise en question systémique de la place de la note dans l'apprentissage. Mais je veux insister tout de suite sur un point : il ne s'agit pas de ne plus évaluer. "L'*ungrading*" n'est pas un refus d'évaluer. C'est un refus de laisser la note chiffrée écraser toute autre forme d'information sur les progrès d'un étudiant. »

Comment êtes-vous tombé sur ce concept ?

J.B. : « Par une frustration très concrète, dans mes propres cours. Quand je rendais des travaux à mes étudiants avec des feedbacks détaillés, je voyais que leur seule préoccupation, c'était la note. Le reste, comme les commentaires, les pistes d'amélioration, les explications, ça passait complètement à l'arrière-plan. Cette tension-là, je l'observais aussi chez Gabriel Klaus avec qui je mène cette recherche. Il y a une tension très réelle entre les objectifs des enseignants – qui veulent que leurs étudiants évoluent – et les étudiants eux-mêmes, qui visent très souvent une note. En cherchant des réponses, je suis d'abord tombé sur des podcasts et des articles américains et ensuite un corpus de recherche qui nommait exactement ce que j'observais. »



Jonathan Buscarlet & Gabriel Klaus @DR

Qu'est-ce que la littérature scientifique dit sur les effets de la notation ?

J.B. : « Ce qui est frappant, c'est la difficulté de trouver des articles qui documentent des effets positifs de la note en termes d'apprentissages. Les effets positifs qu'on cite sont surtout d'ordre perceptif. En effet, la note donne cette impression d'objectivité. Une impression que la recherche dément pourtant assez formellement. Les biais sont nombreux : la fatigue du correcteur, l'effet de contraste entre les copies... et puis il y a la fameuse "constante macabre". Un phénomène qui fait que quelle que soit la composition d'une classe, la courbe des résultats tend toujours vers la même distribution avec quelques très bons résultats, une majorité dans la moyenne et quelques échecs. Si tout le monde réussit bien, l'enseignant aura alors tendance à se dire que son évaluation était trop facile. Avec le risque qu'il la durcisse la fois suivante. Résultat, quel que soit le niveau réel de la classe, la distribution des notes finit toujours par ressembler à la même chose... »



En réalité, la note donne une illusion d'objectivité. À côté de ça, ses effets pervers sont connus : stress, stratégies d'apprentissage superficielles, inhibition de la prise de risque... On apprend par cœur pour restituer le lendemain, et on oublie le surlendemain. On est tous passés par là. »

L'inhibition de la prise de risque ? Ça veut dire quoi ?

J.B : « Lorsqu'il y a une note au bout, souvent, les étudiants ne se demandent plus quelle est la bonne réponse, mais quelle est la réponse que l'enseignant veut entendre. Ils optimisent donc leur réponse pour avoir une bonne note, plutôt que pour l'apprentissage. Dans mon cours d'expression écrite, quand j'ai supprimé les points sur les travaux intermédiaires, j'ai observé quelque chose d'intéressant dans lequel les étudiants ont commencé à tester des choses. À oser une formulation dont ils n'étaient pas sûrs, parce qu'ils savaient qu'ils recevraient un retour constructif et qu'ils pourraient ensuite l'améliorer sur le travail suivant. La créativité et l'audace reviennent quand la sanction chiffrée n'est plus systématiquement au rendez-vous. »

Comment fonctionne concrètement l'ungrading ? Quelles techniques utilise-t-on ?

J.B : « Il y a une grande variété d'approches, et c'est d'ailleurs une des richesses du mouvement. Certains enseignants remplacent la note par un feedback uniquement qualitatif, détaillé, centré sur la progression plutôt que sur le niveau absolu. D'autres optent pour le portfolio dans lequel l'étudiant constitue un dossier de ses travaux tout au long du semestre, qui témoigne de son évolution. Enfin, une des approches les plus emblématiques, c'est l'entretien individuel en fin de parcours, pendant lequel l'étudiant s'auto-attribue sa note et la justifie. Ce qui peut paraître surprenant, c'est que les étudiants ont plutôt tendance à se sous-évaluer plutôt qu'à se sur-noter. »

Comment avez-vous mis ça en place à l'EPHEC ?

J.B : « On a d'abord chacun testé des choses dans nos cours respectifs : Gabriel en maths, moi en expression écrite. Ensuite, on a créé un groupe de travail avec des collègues de l'EPHEC Éducation. On espérait entre 5 et 8 participants et finalement, ils étaient 25, ce qui témoigne déjà d'un intérêt assez marqué des enseignants. On s'est alors mis au travail sur la littérature scientifique – les effets pervers de la note, les alternatives documentées – avant de passer à une phase plus pratique au cours de laquelle chacun pouvait travailler sur ses propres



dispositifs d'évaluation. Le groupe est aussi consulté au sein du Conseil pédagogique élargi de l'EPHEC, qui réfléchit en ce moment à la réforme des rythmes scolaires en plein flou actuel. On peut dire que l'ungrading semble bien s'articuler avec une logique d'évaluation modulaire ou continue où on évalue à la fin d'un module, quand les concepts sont maîtrisés, plutôt qu'à une échéance fixée d'avance.»

Cette recherche a-t-elle eu des répercussions au-delà de l'EPHEC ?

J.B. : « On a eu la chance de présenter nos travaux à l'ADMEE – un consortium international francophone consacré à l'évaluation – lors d'une rencontre en Suisse. De là, on a été invités par l'UMons à leur Journée des enseignants 2026. D'autres sollicitations ont suivi et on a eu la bonne nouvelle de voir que notre recherche est prolongée d'un an, avec une charge de travail plus importante qui y sera consacrée. Mais ce qui me frappe de manière générale, c'est que chaque fois qu'on la présente, on entend la même chose : les enseignants se reconnaissent dans ces questions. Ils les vivent au quotidien, mais ils n'avaient pas forcément de mots pour les nommer. »

Pourquoi ce débat est-il si peu présent en Belgique francophone, selon vous ?

J.B. : « Toute la littérature sur "l'ungrading" est anglophone, ou presque. Je pense qu'il y a une vraie différence culturelle dans notre rapport à la note. Chez nous, la notation chiffrée est profondément ancrée. Elle est associée à une certaine idée de la rigueur, de l'objectivité, du sérieux. On ne se pose pas encore vraiment ces questions. Pourtant, les universités anglo-saxonnes, qui fonctionnent largement sur des logiques d'évaluation continue et de feedback qualitatif, dominent les classements internationaux. Je ne dis pas que c'est une relation de cause à effet, mais ça invite à la réflexion. »

Que diriez-vous à un enseignant qui hésiterait à tester l'ungrading ?

J.B. : « Il ne s'agit pas de tout bouleverser du jour au lendemain. L'idée, c'est de saupoudrer progressivement, de commencer par tester un feedback sans note sur un travail intermédiaire et observer ce que ça change dans l'engagement des étudiants. Avec Gabriel, on est en train de constituer un inventaire d'outils concrets que les enseignants pourront s'approprier selon leur contexte. On entend souvent après les formations : "Je vois très bien par où je veux commencer." Ça ouvre des portes sans obliger à tout revoir en même temps." Et ça, ça me semble être déjà pas mal ! »

■ Gérald Vanbellingen

Entre évaluation continue et retour aux deux sessions d'examens, ce double paradoxe

Dans notre dossier de juin 2025, dédié aussi aux évaluations, Entrées libres était parti à la rencontre d'écoles secondaires qui avaient fait un choix audacieux. Celui de supprimer la session d'examens de Noël, à l'image de ce qui se fait de plus en plus dans nos écoles. Parmi les arguments avancés, on retrouvait : « des examens qui arrivent trop tôt dans l'année, qui évaluent des apprentissages encore peu consolidés, et qui mobilisent un temps précieux qui pourrait être dédié aux apprentissages ». Ces écoles avaient opté pour une évaluation continue, plus proche du rythme réel des apprentissages.

Quelques mois plus tard, la ministre de l'Éducation annonçait vouloir aller exactement dans le sens inverse. Valérie Glatigny expliquait vouloir imposer un retour aux deux sessions d'examen dans le secondaire supérieur au nom : « d'une meilleure préparation aux exigences du supérieur ». Un argument qui peut se tenir – mais qui crée un premier paradoxe, car il va à rebours d'un mouvement de fond bien réel dans les écoles et qui crée même en réalité un double paradoxe. En effet, le supérieur lui-même est en train de faire le chemin inverse. Des universités ou des hautes écoles engagent une réflexion de fond sur l'évaluation continue. Et un décret (du 16 juillet dernier) reconnaît officiellement l'évaluation continue comme une pratique déjà présente sur le terrain, mais encore peu encadrée.

Ce qui signifie en clair que « ce que le secondaire devrait imiter » – selon la ministre – est finalement ce que le supérieur pense à faire évoluer...

Reste que les retombées concrètes de ce décret demeurent encore très floues pour beaucoup d'établissements, notamment en raison de la réforme bien plus large des rythmes académiques et du parcours étudiant, qui n'en est encore qu'à l'état de réflexion.