

Une épreuve de fin d'études primaires, levier pédagogique ou frein d'innovation ?

Christian Delory

Volume 18, Number 3, 1996

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1092254ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/1092254ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

ADMEE-Canada - Université Laval

ISSN

0823-3993 (print)

2368-2000 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Delory, C. (1996). Une épreuve de fin d'études primaires, levier pédagogique ou frein d'innovation ? *Mesure et évaluation en éducation*, 18(3), 43–58.
<https://doi.org/10.7202/1092254ar>

Article abstract

The organisation of assessment by an administration external to schools raises several questions regarding the influence of this type of test on the behaviour of all partners of the concerned educational community. Being particularly interested in the assessment of pupils' skills at the end of primary school, we address the following double question: can a summative test at the end of primary school have a real impact on teaching practices (and thus function as a pedagogical lever) or, on the contrary, can it hamper or restrain the implementation of pedagogical innovation?

Une épreuve de fin d'études primaires, levier pédagogique ou frein d'innovation?

Christian Delory

Université Catholique de Louvain

L'organisation d'une épreuve externe aux établissements scolaires pose bien des questions, parmi lesquelles celle de l'influence de cette épreuve sur les comportements des partenaires de l'ensemble de la communauté éducative concernée. Nous intéressant plus particulièrement aux dispositifs d'évaluation des compétences des élèves en fin d'études primaires, nous avons pris en considération la double question suivante: un tel examen sommatif en fin de cursus primaire peut-il avoir un impact réel sur les pratiques d'enseignement (fonction de levier pédagogique) ou est-il au contraire une gêne, un frein à l'implantation des innovations pédagogiques? (évaluation sommative, épreuve externe, pratiques d'enseignement, innovation pédagogique, enseignement primaire)

The organization of assessment by an administration external to schools raises several questions regarding the influence of this type of test on the behaviour of all partners of the concerned educational community. Being particularly interested in the assessment of pupils' skills at the end of primary school, we address the following double question: can a summative test at the end of primary school have a real impact on teaching practices (and thus function as a pedagogical lever) or, on the contrary, can it hamper or restrain the implementation of pedagogical innovation? (summative assessment, external test, teaching practice, pedagogical innovation, primary education)

Introduction

Parmi les débats qui secouent actuellement les communautés éducatives et nombre d'équipes de recherche dans de nombreux pays, celui du pilotage et de l'évaluation des institutions de formation s'articule autour de la nécessité de mettre, en regard des coûts jugés importants du système éducatif, les résultats de ce système. La pression sociale se fait de plus en plus forte pour que s'exerce l'évaluation des établissements. Meuret (1994) et Cardinet (1994), entre autres, situent les enjeux, les principes, les pièges et les limites d'une approche évaluative des établissements de formation.

C'est dans cette perspective que les démarches d'évaluation externe des élèves apparaissent comme autant d'outils méthodologiques susceptibles de relever des données relatives aux résultats produits par l'école. Thélot (1994) démontre tout l'intérêt des évaluations externes dans une perspective de pilotage des établissements scolaires et du système éducatif en général.

Dans une approche plus en proximité des agents directement concernés par l'évaluation, de Landsheere (1988), pour sa part, expose toute la pertinence pédagogique et politique qu'il y a à maintenir, sous certaines conditions d'adéquation et de qualité, à certains moments de la scolarité, des épreuves sommatives qui permettent aux élèves, maîtres et parents d'abord, de faire le point sur les apprentissages réalisés.

Avant 1994¹, il n'existait pas, en Belgique francophone, de dispositif d'évaluation des compétences maîtrisées par les élèves au terme d'un ordre d'enseignement, dispositif qui soit officiel, externe à l'école, tel qu'on peut en trouver dans d'autres pays de la communauté européenne. La liberté pédagogique des réseaux d'enseignement, autorisée par la constitution, et l'autonomie accordée aux écoles confient aux pouvoirs locaux la responsabilité des choix en matière pédagogique et donc en matière et processus d'évaluation.

Le seul dispositif d'évaluation ayant quelque envergure était observé au terme de l'enseignement primaire, dans le réseau de l'enseignement libre catholique, où une épreuve de fin de sixième année primaire proposée à l'ensemble des écoles catholiques francophones, est suivie par près de 18 000 élèves, soit 92 % des enfants de sixième primaire des écoles de ce réseau d'enseignement.

Cette épreuve, l'examen interdiocésain, est vivement conseillée par les responsables et animateurs pédagogiques du réseau catholique mais ne pourrait avoir un quelconque caractère obligatoire. Les enseignants et les écoles y adhèrent librement. Elle apparaît comme un service proposé à ceux-ci et celles-ci. Elle peut, dans la mesure où l'équipe éducative le souhaite, participer à l'octroi du Certificat d'étude de base (CEB). Parmi les intentions à l'origine de cette épreuve, les décideurs exprimaient clairement leur intention d'influencer les méthodes d'enseignement des maîtres.

Une étroite collaboration entre le Conseil central de l'enseignement maternel et primaire catholique (CCEMPC), concepteur et organisateur de l'épreuve, et le Laboratoire de pédagogie expérimentale de l'Université catholique de Louvain nous a permis (Delory, 1991) de récolter une

importante moisson de données et de réaliser un ensemble de recherches sur cette épreuve d'évaluation sommative (validité interne et externe, fidélité, homogénéité, etc.) et sur les compétences cognitives des enfants de 11 et 12 ans (niveau de maîtrise, difficultés récurrentes, stabilités des acquis, etc.).

Cet examen a pris naissance en 1963. Vers 1972, un maximum d'enfants (18 000) y participaient, l'épreuve avait atteint un bon niveau de maturité. Constituée d'une centaine d'items de français, cinquante de mathématique et vingt de formation générale, toutes questions à choix multiples à cinq distracteurs, elle était largement appréciée par l'ensemble du personnel enseignant. Notre recherche porte essentiellement sur les années 1973 à 1989, ayant pu, pour chacune de ces années, recueillir un échantillon d'au moins 150 sujets par année.

Sans pour autant porter de jugement sur la pertinence d'une évaluation en fin d'études primaires, ni sur la nécessité de maintenir ou de supprimer cet outil, l'objet premier de notre recherche était, en fin de compte, de permettre aux praticiens et aux décideurs de poursuivre une réflexion approfondie, voire d'envisager une révision des principes et modalités de la certification des compétences des élèves en fin d'études primaires.

La problématique d'une épreuve externe aux établissements: contexte d'une recherche, questions et hypothèses de travail

L'organisation d'une épreuve externe aux établissements pose bien des questions, parmi lesquelles celle de l'influence de cette épreuve sur les comportements des partenaires de l'ensemble de la communauté éducative de cet établissement. Si de nombreux avantages peuvent être mis en avant pour justifier l'élaboration de cette épreuve, les contradicteurs ont pleine facilité pour souligner tout autant de désavantages. Les membres du jury de l'examen devaient être sensibles à cette difficulté puisqu'ils nous ont sollicité pour mener une recherche, une réflexion approfondie à son sujet.

Notre intérêt scientifique, ainsi suscité, devait situer d'emblée notre problématique de recherche dans le champ plus étendu de l'évaluation des compétences en fin d'études primaires. C'est ainsi que notre recherche devait inclure bien des questions, hypothèses, enquêtes et dispositifs expérimentaux divers qu'il nous est impossible de reprendre ici.²

Dans le présent article que nous voulons situer dans le cadre de l'évaluation des établissements et des innovations pédagogiques, nous ne prendrons en considération que la double question suivante: «un examen sommatif de fin d'études a-t-il réellement un impact sur les pratiques pédagogiques des enseignants (levier pédagogique) ou est-il au contraire une gêne, un frein aux innovations qui pourraient voir le jour dans les classes? »

L'examen sommatif externe de fin d'études primaires: levier pédagogique?

Le maintien de cet examen peut se justifier en partie par le souci de le faire participer à la formation continuée des enseignants, en agissant sur leurs stratégies pédagogiques par la présentation de nouvelles matières, de nouveaux types d'exercices, et par l'accentuation de telle ou telle procédure d'apprentissage.

Sociologues et pédagogues sont généralement d'accord pour admettre que l'examen sommatif joue un rôle social important et qu'il reste utile et nécessaire d'introduire, à des moments clés du cursus scolaire, des instruments extérieurs à l'école mais dont il faut relativiser l'importance et nuancer les conclusions. Un des avantages, souvent cité, de ces épreuves est de procurer aux maîtres un cadre de référence qui fait qu'ils ne restent pas seuls juges des progrès et avances de leurs enfants. «Le véritable intérêt des examens basés sur un programme était et est encore d'être un système de référence unique pour l'ensemble des maîtres et des élèves» (De Peretti, 1985, p.8).

Le praticien se retrouve souvent seul lorsque, pour mener sa mission à bien, il doit passer des buts généraux de l'éducation à l'opérationnalisation des objectifs d'activités quotidiennes. Afin que le fossé ne se creuse entre «le dire» des grandes intentions et «le faire» de la pratique quotidienne, il est utile de fournir aux enseignants des outils d'interprétation, de mise en pratique des grandes finalités.

Les enseignants sont souvent avides de ces outils faciles d'emploi, susceptibles de les aider. Les enquêtes que nous avons menées auprès d'eux semblent révéler, en effet, que listes de compétences et épreuves sommatives externes sont précieuses pour les soutenir dans la régulation de leur agir pédagogique.

L'examen sommatif externe de fin d'études primaires: frein d'innovation ?

Les arguments à l'encontre des épreuves sommatives soulignent notamment le peu d'avantages directs que l'enfant, en cours de scolarité primaire, tire de cette forme d'évaluation. Parmi les inconvénients propres aux épreuves d'évaluation sommative extérieures à l'école, on relève très fréquemment qu'elles favorisent le bachotage au lieu de susciter la créativité dans les apprentissages. En ce qui concerne l'examen sur lequel porte notre étude, ne faut-il pas en relativiser et limiter la portée dans la mesure où il n'évalue que la dimension cognitive du développement de l'enfant, dans le cadre d'un réseau d'enseignement qui se prétend vouloir développer la personnalité globale de celui-ci?

Depuis plusieurs années s'expérimente en Belgique, dans plus de 50 écoles pilotes (CEMPC, 1979, 1983; ministère de l'Éducation, de la Recherche et de la Formation, 1989), une innovation pédagogique caractérisée par:

- un fonctionnement de l'école en cycles, avec constitution de groupes verticaux d'enfants et développement de la coresponsabilité des élèves et des enseignants;
- le choix par l'équipe éducative d'une pédagogie fonctionnelle, globale, participative et différenciée;
- une modification des pratiques évaluatives.

Si cette expérimentation est encore loin de conduire à une généralisation des pratiques innovantes, celles-ci provoquent un effet «boule de neige» et ont un impact plus ou moins important sur l'ensemble des écoles francophones du pays. Dès lors, ne vaudrait-il pas mieux supprimer cet examen, épreuve sommative que l'on peut percevoir comme obsolète alors que le développement des stratégies d'évaluation formative est parmi les éléments importants, les piliers du renouveau pédagogique? Cette manière d'évaluer les acquis n'est-elle pas préjudiciable dans la mesure où elle risque d'inciter les enseignants à se cantonner, à se maintenir dans des pédagogies traditionnelles?

Cette épreuve ne risque-t-elle pas de renforcer chez beaucoup le choix de stratégies frontales centrées sur des apprentissages mécaniques? Les enseignants qui ne désirent pas s'engager dans une innovation pédagogique peuvent utiliser l'examen de fin de sixième année comme argument pour

justifier leur résistance au changement. Dans ce cas, cette épreuve externe aux établissements serait bien un frein d'innovation.

L'examen sommatif externe de fin d'études primaires: équilibre difficile ou paradoxe?

Cette épreuve, sommative et extérieure à l'école, constitue un élément d'un mécanisme de régulation plus général et qui se veut au service de l'enseignement et de la formation des enfants. Si elle est maintenue, parce que souhaitée par beaucoup, notamment par les enseignants à qui elle fournit un cadre de référence, par les parents pour lesquels elle est un gage de la qualité de l'enseignement offert à leurs enfants, les décideurs qui peuvent l'utiliser pour influencer les pratiques pédagogiques des maîtres, encore faut-il que cette épreuve, limitant l'initiative et la créativité des maîtres et l'autonomie des équipes éducatives locales, plaçant l'accent de la formation sur des contenus prioritairement cognitifs et risquant de placer l'enfant en situation d'«otage» pédagogique, ne soit un frein important aux expériences d'innovation qui privilégient l'éducation globale de l'enfant plus que la maîtrise de savoirs.

Nous aurons, pour répondre à cette question, à situer cet examen, conçu par un jury extérieur aux écoles et commandité par les décideurs pédagogiques, par rapport aux démarches de rénovation de l'enseignement fondamental, elle-même suscitée par ces mêmes décideurs.

Comme l'examen moteur de notre recherche, toute épreuve sommative externe à l'établissement se présente donc sous deux visages: sous l'aspect d'un «levier pédagogique», mais aussi comme «frein d'innovation». Y a-t-il opposition entre ces deux visages ou s'agit-il de deux faces conciliables d'une même réalité? N'y a-t-il pas des solutions envisageables qui fassent de cet outil, en le plaçant dans des conditions d'utilisation qui en minimisent, voire en réduisent les inconvénients et en maximalisent les avantages, un outil au bénéfice de l'enfant, des maîtres et de l'enseignement fondamental?

Les dispositifs expérimentaux

De nombreux outils de recherche ont été élaborés et utilisés au fur et à mesure de notre démarche de réflexion. Seulement deux ensembles d'outils seront mentionnés ici.

Analyse de protocoles d'examens des années antérieures

L'originalité de ce travail réside surtout dans le fait que nous avons relevé, pour chaque année considérée, les choix de 150 enfants aux plus de 150 items de l'examen. Nous avons donc obtenu, pour 12 années consécutives (de 1973 à 1984), les réponses de 150 enfants à chacune des questions des examens ainsi que leurs résultats dans chaque branche, sous-branche et au total de l'examen.

C'est ainsi que quelque 2 078 protocoles d'examens de plus de 150 items chacun ont été minutieusement dépouillés et analysés. Ce travail nous a permis de reclasser chacun des quelque 1 800 items des examens de 1973 à 1984 par rapport à la compétence qu'il évalue et de le munir d'un indice de facilité et de discrimination.

Enquêtes réalisées

Une première enquête, proposée à des instituteurs du degré supérieur de l'enseignement primaire et des enseignants du premier degré de l'enseignement secondaire, traitait du «comment harmoniser le passage entre l'enseignement primaire et l'enseignement secondaire, et plus particulièrement des compétences de base à atteindre en français en fin d'études primaires?»

Une seconde, réalisée en collaboration avec le CCEMPC à l'occasion des examens de 1987, permettait à chaque enseignant et directeur d'école du réseau concerné par cet examen de donner son avis en ce qui concerne l'intérêt de l'épreuve, l'importance à lui accorder, le type de questions à utiliser, ainsi que les modifications qu'il souhaiterait voir apparaître dans l'avenir.

Aperçu des principaux résultats

Il ne nous est pas possible de reprendre, dans cette synthèse, toutes les questions envisagées, toutes les réponses que nous avons pu entrevoir, non plus que les hypothèses de travail que nous avons pu valider ou invalider. Parmi tous les résultats, commentaires et conclusions dont nous pourrions faire état, nous ne retiendrons ici que ceux qui concernent notre propos.

Impact de l'examen externe sur les attitudes et les choix pédagogiques des différents acteurs

Nous pouvons affirmer que ce type d'évaluation, sommative et externe aux établissements scolaires, peut avoir, simultanément, différentes cibles.

S'il évalue explicitement les compétences des enfants de sixième année, n'est-il pas considéré par certains comme outil d'évaluation implicite des enseignants mais aussi des établissements, des décideurs, des membres du jury (voir la figure 1) ?

C'est la raison pour laquelle nous avons souhaité traiter de certains effets particuliers de l'examen interdiocésain sur les acteurs de l'éducation et sur l'épreuve elle-même.

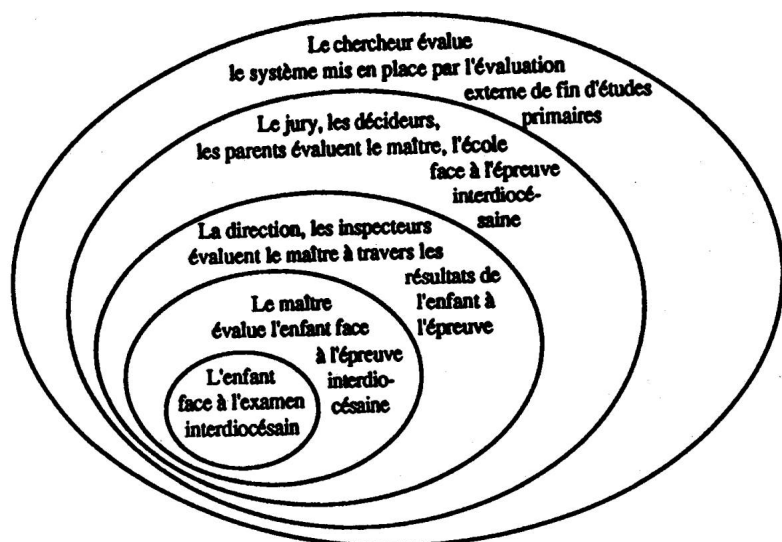


Figure 1. - L'épreuve externe: les différents niveaux d'évaluation

Dans les domaines marqués par une évolution au cours des années qui nous intéressent, les modifications observées suivent de près les changements induits par les parutions des programmes d'études. Les résultats des élèves restant constants, même après l'apparition de ces changements dans l'épreuve, nous pouvons en déduire que les pratiques d'enseignement des maîtres se sont modifiées dans le même sens que l'épreuve.

L'analyse des résultats aux examens et de leur évolution, compétence par compétence, a mis en évidence un certain nombre d'entre elles dont la maîtrise

semble bien peu accessible à la grande majorité des enfants arrivés au terme de leur scolarité primaire. C'est vrai notamment de la maîtrise des grandeurs proportionnelles en situation de vie, de la reconnaissance des démarches opératoires dans une situation-problème, de la compréhension du dynamisme des figures planes, de la reconnaissance des fonctions des différents groupes d'une phrase complexe et de la maîtrise de la ligne du temps.

Les difficultés systématiques observées dans certaines compétences devraient inciter les concepteurs de programmes, le jury d'examen, les inspecteurs et les enseignants à s'interroger soit sur les méthodes et les stratégies d'apprentissage utilisées, soit sur l'adéquation des programmes aux possibilités des enfants.

À propos du bachotage, nous avons pu montrer la présence paradoxale qui est la sienne dans cette épreuve. Si son usage est vraisemblablement très variable d'un enseignant à l'autre, nous avons pu déterminer qu'il est de moins en moins pratiqué. Alors qu'il paraît efficace, du moins à court terme, pour des matières facilement assimilables par la seule pratique d'exercices systématiques, nous avons pu montrer, par contre, qu'il est inopérant pour l'acquisition de la maîtrise de compétences complexes telles qu'elles sont mises en œuvre, par exemple, dans la résolution de problèmes de vie et dans l'analyse grammaticale de phrases complexes. (Le mode de questionnement utilisé à l'époque [QCM] ne s'intéressait le plus souvent qu'au résultat final et ne prenait guère en compte la démarche de résolution utilisée par les enfants.)

Diverses constatations nous ont amené à prendre en considération la dimension politique de cette épreuve d'évaluation et à découvrir les interactions réciproques entre scores des enfants et options pédagogiques du jury d'examen. Les modifications observées dans les choix fondamentaux faits par les membres du jury vont dans le sens de l'évolution des conceptions pédagogiques du moment. Il apparaît que les concepteurs, à l'intérieur du cadre déterminé par les finalités de l'enseignement et les programmes d'études les plus récents, construisent l'examen de manière à ce qu'il convienne à un maximum d'enfants, de parents, d'enseignants et de décideurs. Pour l'exprimer autrement, ils tentent de réaliser perpétuellement ce difficile équilibre, «centre de gravité», entre les attentes des différents partenaires. Ce qui nous paraît le plus surprenant, c'est qu'ils réussissent, bon an mal an, à réaliser cet équilibre malgré l'évolution de ces attentes en fonction des «modes» pédagogiques du moment. L'évolution de l'épreuve reflète autant le souci de maintenir cet équilibre mouvant que celui d'inciter les maîtres au changement. Si la dimension pédagogique de l'épreuve permet

aux membres du jury d'utiliser, avec prudence, celle-ci comme levier pédagogique, la dimension politique, au contraire, leur impose d'être attentifs à d'autres mouvements susceptibles également d'influencer les stratégies pédagogiques des maîtres, mouvements auxquels l'examen devrait à son tour s'adapter.

Enfin, si nous avons pu montrer et déplorer l'absence d'intérêt des instances de formation initiale et continuée pour cette problématique, nous avons montré, au contraire, l'importante attente des parents, directions d'école, pouvoirs organisateurs et décideurs envers cette épreuve. Ces attentes justifient notamment une bonne part des attitudes et choix des membres du jury de l'épreuve. Dans cette perspective, les préoccupations politiques l'emportent parfois sur les préoccupations pédagogiques.

Équilibre entre les forces en présence

Dans notre système scolaire, l'évaluation constitue toujours la clef de voûte de l'édifice institutionnel, quel que soit le niveau d'intervention considéré: communauté, établissement, groupe-classe.

L'épreuve externe aux établissements, si elle a un impact sur les stratégies pédagogiques et éducatives, n'en est pas moins, d'un point de vue politique, au centre d'un réseau de relations dans lequel les différents partenaires de l'éducation (enfants, parents, enseignants, directions d'école, inspecteurs et pouvoirs organisateurs) ont leur place et leur zone d'influence.

Bien que cette épreuve ait été conçue pour permettre aux décideurs et membres du jury d'agir sur les écoles, les maîtres et les enfants, nous avons pu montrer que les réactions des instituteurs, des écoles et des parents face à l'épreuve n'étaient pas sans importance sur les attitudes des concepteurs de l'épreuve et des décideurs, responsables de l'enseignement.

Soulignons avec Abrecht (1989, p. 17) que «les résultats d'une évaluation n'intéressent pas de la même façon tous les destinataires directement concernés ou potentiels (maître(s), direction, direction générale, élèves, parents, collègues). Ils n'y cherchent pas la même chose, ne les considèrent ni interprètent de la même façon; ils en attendent et en font quelque chose de très divers, certaines évaluations n'intéressant d'ailleurs pas certains destinataires.»

L'ensemble de cette réflexion rejoint celle de Chevallard (1989) qui, étudiant le fonctionnement social des examens, a bien mis en évidence le jeu

subtil de la négociation didactique entre l'enseignant et ses élèves d'une part, entre l'enseignant et toute l'équipe éducative d'autre part.

Enfin, nous ne pourrions terminer cette approche «politique» d'une épreuve sommative externe sans faire allusion à la place tenue par l'évaluation lorsqu'on établit un parallélisme entre la gestion de l'école et celle de l'entreprise. «Effectivement, les pratiques d'évaluation constituent pour le maître un élément de pilotage, de management de sa classe et des apprentissages scolaires. Ces pratiques fournissent aux dirigeants des établissements et des administrations scolaires, un élément indispensable du contrôle de la qualité des «productions». Ces pratiques fournissent enfin aux élèves-producteurs une information en retour sur la valeur estimée de leurs performances. Ces problèmes, finalement, sont proches de ceux qu'ont à résoudre toute entreprise ou organisation fournisseurs de biens et de services.» (Bonami, 1986, p.62.)

Levier pédagogique ou frein d'innovation?

Il apparaît qu'il n'existe pas de réponse définitive, du type «tout ou rien», à cette question qui justifiait au départ notre long cheminement. Celle que, finalement, nous allons apporter sera toute en nuances.

Cette épreuve, aussi rigide, aussi conforme et en fin de compte ayant assez peu évolué depuis sa création en 1963, ne doit-elle pas être considérée comme un agent d'immobilisme important de notre école fondamentale et donc comme un frein à ses innovations?

En effet, nous avons pu observer une importante rigidité dans les matières et domaines sur lesquels aucun effort de rénovation n'a porté depuis de nombreuses années (absence d'épreuve de savoir-écouter; non-intégration des questions à des problèmes de vie; présentation systématique chaque année des mêmes types d'items; évaluation de l'orthographe d'usage à l'aide de QCM et de phrases lacunaires, etc.).

Toutefois, nous avons été en mesure de montrer que cet examen joue bien le rôle de levier pédagogique que le jury lui assigne dans le but d'influencer la méthodologie des maîtres. En effet, s'appuyant en partie sur le bachotage et la pratique d'exercices soutenus, et dans la mesure où les modifications ont été annoncées aux titulaires de sixième année par le «bulletin d'information» publié par l'organisme décideur, l'examen est, pour les concepteurs, l'occasion d'un renforcement des modifications annoncées et d'une illustration concrète de ces modifications.

Dans les domaines qui ont évolué ces dernières années, l'épreuve précède quelque peu les nouveautés ou les évolutions annoncées par les programmes. En effet, la comparaison des contenus de l'épreuve avec ceux des programmes en vigueur, montre nettement que l'importance accordée aux items de «logique» augmente avec l'avènement de la mathématique moderne pour décroître avec le déclin de ce courant mathématique dans l'enseignement fondamental. De même, l'importance accordée aux épreuves de vocabulaire, de formation générale, de grammaire et d'analyse suit de très près les modifications apportées aux programmes scolaires et précède de loin les pratiques des maîtres dans les classes. Cela est particulièrement prégnant en ce qui concerne l'évolution de la terminologie.

Nous avons constaté qu'en ce qui concerne des options plus fondamentales portant sur le type d'apprentissage à privilégier – développement de capacités transversales transférables plutôt que la mémorisation de notions et d'algorithmes de résolution –, l'examen présente une évolution conforme aux courants pédagogiques nouveaux. Ces modifications, sous-jacentes à l'épreuve, ont inmanquablement, à terme, une influence sur les conceptions pédagogiques des maîtres.

D'autre part, nos enquêtes ont montré que cet examen était un outil bien utile aux écoles en rénovation. En effet, quelles que soient les stratégies pédagogiques que les titulaires de ces écoles mettent en place, l'examen leur garantit un cadre de compétences minimales, dont ils doivent viser le développement chez leurs enfants, et auxquelles ils peuvent faire référence.

Nous avons pu montrer que les écoles en rénovation, supposées avoir utilisé des stratégies pédagogiques novatrices, dont l'évaluation formative, ne présentent aucun handicap sur les écoles traditionnelles, face à cette épreuve. Si ces écoles semblent avoir de moins bons résultats en ce qui concerne les apprentissages de démarches «mécaniques» telles qu'on les retrouve en calcul mental et calcul écrit, elles présentent une supériorité dans les épreuves exigeant compréhension, capacité de transfert et compétence à résoudre des problèmes. En effet, leurs élèves paraissent avoir une plus grande maîtrise des compétences complexes telles que : la capacité à choisir, dans une situation de vie, la démarche opératoire ou l'opération nécessaire pour résoudre un problème; la capacité à utiliser adéquatement une règle d'accord en situation fonctionnelle et globale de communication; la facilité à produire un texte écrit racontant un épisode de la vie de la classe, etc.

Nos conclusions rejoignent ici celles avancées par Giacona et Hedges (1982) dans leur méta-analyse sur les comparaisons entre les stratégies

d'éducation «ouverte» et «traditionnelle». La conclusion majeure qui peut être tirée de leur recherche est que «l'éducation étiquetée comme traditionnelle est en général plus efficace pour des mesures classiques de performance scolaire; pour les autres mesures, l'éducation étiquetée comme ouverte se révèle en général plus efficace.» (Postic & De Ketele, 1988, p.190).

En ce qui concerne les différences dans les résultats entre ces deux types d'écoles, nous pouvons affirmer qu'elles sont le reflet de l'évolution dans les stratégies d'apprentissage mises en place par les enseignants. Les résultats des écoles en rénovation sont plus proches des résultats acquis après des apprentissages «signifiants» alors que les scores obtenus par les écoles traditionnelles font apparaître les effets de stratégies d'apprentissage plutôt «mécaniques».

L'importance accordée par l'examen au facteur relatif aux compétences d'intégration et de transfert montre que cette épreuve est favorable à la rénovation. En effet, son évolution met en évidence un intérêt de plus en plus grand pour les apprentissages signifiants, se conformant ainsi aux stratégies pédagogiques développées dans les écoles en rénovation. La question est de savoir si cette évolution suffit ou si ces écoles restent en attente d'une meilleure ou plus rapide modification de l'épreuve. Il ne dépend donc que des membres du jury que cet examen soit, de fait, frein ou moteur d'innovation.

Il est indispensable que, dans leur réflexion, les membres du jury, s'inspirant des idées prônées par la rénovation de l'enseignement fondamental, soient attentifs à ne pas négliger les écoles qui investissent dans cette direction. Au contraire, ils doivent veiller à ce que l'épreuve, comme outil de changement des stratégies et méthodes des maîtres, serve, avec toute la prudence dont nous avons souligné la nécessité, à l'introduction de la rénovation dans les écoles traditionnelles. Alors nous pourrions dire de cet examen externe aux établissements scolaires que, s'il peut être levier pédagogique, il peut devenir moteur de rénovation.

Perspectives

Nous avons, à travers un long cheminement de recherche, montré que la présence d'une évaluation externe des élèves en fin de cursus scolaire avait des effets dépassant de loin les premières attentes des agents éducatifs à savoir la mesure des acquis des élèves car elle induisait une régulation implicite de l'ensemble de la structure scolaire impliquée. Rappelons ici avec Hadji que

«l'évaluation constitue pour les uns et les autres, une arme efficace au service d'un dialogue social parfois heurté et souvent musclé» (1989, p.181).

L'avenir d'une épreuve externe aux établissements scolaires restera toujours dépendant d'un difficile équilibre à préserver. Si nous avons pu poser qu'elle ne devait pas nécessairement être perçue comme un frein aux innovations pédagogiques mais qu'au contraire elle pouvait soutenir celles-ci dans leurs démarches exploratoires, il n'était pas définitivement acquis qu'elle pouvait être un levier pédagogique véritablement efficace.

La pertinence reste liée à la qualité de son élaboration, à son degré d'adéquation avec les objectifs du cursus à évaluer et enfin à un certain nombre de précautions à prendre.

1. Elle doit rester en constante cohérence, non seulement avec les contenus de l'enseignement, mais également et c'est sans doute le plus difficile à réaliser pour les concepteurs de ces épreuves avec les démarches et stratégies didactiques préconisées par les conseillers. Dès lors que, dans l'enseignement fondamental, on envisage des modèles de l'apprentissage prenant appui sur l'intégration des compétences et portant l'accent sur le développement de capacités transdisciplinaires, quel pourrait être le sens, par exemple, d'une épreuve dont le contenu et la présentation ne pourraient prendre en compte ces deux principes?
2. Il est nécessaire que cette épreuve s'inscrive, en cohérence avec les projets d'établissements, dans un large réseau de communication entre chercheurs, décideurs et utilisateurs, dans un ensemble cohérent de projets d'établissements, afin qu'elle obtienne une large adhésion des différents partenaires éducatifs et qu'elle soit pour chacun un outil fonctionnel et participatif.
3. Enfin, il est sans doute sage de rappeler que pour qu'un savoir modifie les comportements, donc qu'il soit levier et non frein, il faut que la pratique nouvelle s'articule avec les pratiques traditionnelles et, si elle les dérange, que ce soit dans des limites qui fassent progresser l'ensemble des enseignants.

NOTES

1. Depuis novembre 1994, une cellule de pilotage, constituée au sein du ministère de l'Éducation, de la Recherche et de la Formation, organise un ensemble d'épreuves à différents niveaux de la scolarité (8, 10 et 12 ans). Ces épreuves sont obligatoires pour toutes les écoles de tous les réseaux en Communauté française de Belgique.
2. Cette démarche devait nous mener à présenter une thèse de doctorat de quelque huit cents pages, soutenue à l'Université catholique de Louvain-la-Neuve en vue de l'obtention du titre de Docteur en Psychopédagogie. L'essentiel du texte de cette thèse (Delory, 1993) a été repris dans un ouvrage édité par le Conseil central de l'enseignement maternel et primaire catholique (Rue Ed. Wacken, 1b - B4000 Liège). Le lecteur intéressé par les résultats détaillés de cette recherche pourra utilement s'y référer.

RÉFÉRENCES

- Abrecht, R. (1989). L'évaluation formative, approche, enjeux et problèmes. Genève: Département de l'Instruction Publique.
- Bonami, M. (1986). Signification d'une approche descriptive des pratiques d'évaluation en milieu scolaire. In J.M. De Ketele (Ed.), L'évaluation: approche descriptive ou prescriptive ? (pp. 61-67). Bruxelles: De Boeck.
- Cardinet, J. (1994). Trouvera-t-on des indicateurs valides pour évaluer les établissements ? In M. Crahay (Ed.), Évaluation et analyse des établissements de formation. (pp. 163-170). Bruxelles: De Boeck.
- Chevallard, Y. (1989). Evaluation, vérification, objectivation. In J. Colomb & J. Marsenach (Ed.), L'évaluateur en révolution. (pp. 13-39). Paris: I.N.R.P.
- Conseil Central de l'Enseignement Maternel et Primaire Catholique. (1979). Cycle 5-8, Rapport intérimaire. Liège: CCEMPC.
- Conseil Central de l'Enseignement Maternel et Primaire Catholique. (1983). Cycle 5-8, Deuxième rapport intérimaire. Liège: CCEMPC.
- De Landsheere, V. (1988). Faire réussir, faire échouer, la compétence minimale et son évaluation. Paris: P.U.F.
- Delory, Ch. (1991). L'examen interdiocésain, levier pédagogique ou frein d'innovation ? Thèse de doctorat non publiée, Université de Louvain-la-Neuve, Laboratoire de Pédagogie Expérimentale.
- Delory, Ch. (1993). Une épreuve d'évaluation sommative, levier pédagogique ou frein d'innovation ? Liège: CCEMPC.
- De Peretti, A.M. (1985). Recueil d'instruments et de processus d'évaluation formative. Paris: I.N.R.P.
- Giaconia, R.M. & Hedges, L.V. (1982). Identifying features of effective open education. Review of Educational Research, 52, 579-602.
- Hadji, C. (1989). L'évaluation, règles du jeu. Paris: E.S.F.

- Meuret, D. (1994). L'état de l'école. In M. Crahay (Ed.), Evaluation et analyse des établissements de formation. (pp. 113-118). Bruxelles: De Boeck.
- Ministère de l'Education, de la Recherche et de la Formation. (1989). Le 5-8: sa réalité: ses promesses, recherche interuniversitaire. Bruxelles: MERF, Commission de Renovation de l'Enseignement Fondamental.
- Postic, M. & De Ketele, J.M. (1988). Observer les situations éducatives. Paris: P.U.F.
- Thélot, C. (1984). L'évaluation du système éducatif français. Revue française de pédagogie, no.107, 5-28.