

# *Communauté française de Belgique*

*Ministère de la Communauté française  
Administration générale de l'Enseignement et de la Recherche scientifique*

---

## **CREATION D'EPREUVES ETALONNEES EN RELATION AVEC LES NOUVEAUX SOCLES DE COMPETENCES POUR L'ENSEIGNEMENT FONDAMENTAL**

**Bernard Rey, Carette Vincent, de France Anne et Kahn Sabine  
Université Libre de Bruxelles  
Service des Sciences de l'Éducation**

Article publié dans  
**Le Point sur la Recherche en Éducation**  
N° 23  
avril 2002

et diffusé sur  
<http://www.agers.cfwb.be/pedag/recheduc/point.asp>

---

Service général des Affaires générales, de la Recherche en éducation et du Pilotage interréseaux  
9-13, rue Belliard 1040 Bruxelles  
Tél. +32 (2) 213 59 11  
Fax +32 (2) 213 59 91

# **CREATION D'ÉPREUVES ÉTALONNÉES EN RELATION AVEC LES NOUVEAUX SOCLES DE COMPÉTENCES POUR L'ENSEIGNEMENT FONDAMENTAL**

**Bernard Rey, Carette Vincent, Defrance Anne et Kahn Sabine**  
**Université Libre de Bruxelles**  
**Service des Sciences de l'Éducation**

## **Introduction**

Cette recherche<sup>1</sup> réalisée entre septembre 1999 et août 2001 s'inscrit directement dans le processus d'application du décret du 24 juillet 1997 définissant les Missions prioritaires de l'Enseignement Fondamental et de l'Enseignement Secondaire et organisant les Structures propre à les atteindre. A la suite de ce décret, des groupes de travail ont reçu la mission de rédiger " les socles de compétences ". Ces socles de compétences publiés et distribués depuis le mois de mai 1999 sont comme l'indique le décret " Missions " 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 ".

Comme indiqué à l'article 19 du décret, à la suite de la publication des Socles de compétences, il est créé une Commission des outils d'évaluation relatifs à ceux-ci. Elle est chargée de produire des batteries d'épreuves d'évaluation étalonnées et correspondant aux socles de compétences. Celles-ci seront diffusées, " à titre indicatif " auprès de tous les établissements organisés ou subventionnés par la Communauté française.

C'est dans ce cadre institutionnel que s'inscrit cette recherche. Celle-ci a comme objet de proposer des épreuves à cette commission.

La première année de recherche<sup>2</sup>, comme nous le rappellerons synthétiquement dans la première partie de cet article, nous a conduit à construire des épreuves en référence à un cadre conceptuel analysant les notions d'évaluation et de compétence. Deux de ces épreuves diagnostiques en trois phases ont été administrées auprès d'un échantillon d'élèves de troisième année et de sixième année primaires et nous ont permis de réaliser certains constats.

---

<sup>1</sup> Rey B, Carette V, Defrance A et Kahn Sabine " Création d'épreuves étalonnées en relation avec les nouveaux socles de compétences pour l'enseignement fondamental ", rapport final 2<sup>ème</sup> année de recherche N°67/00, Communauté française de Belgique

<sup>2</sup>Article de synthèse 1<sup>ère</sup> année de recherche : " Création d'épreuves étalonnées en relation avec les nouveaux socles de compétences pour l'enseignement fondamental " publié sur le site de l' " AGERS " de la Communauté française de Belgique et dans la revue " Le point de la recherche en éducation ".

Lors de la deuxième année de recherche, nous avons été amenés à administrer quatre autres épreuves construites suivant notre modèle qui nous ont permis de confirmer les constats de la première année et d'apporter des éléments de réponses à des questions suscitées durant nos investigations.

## **2. Synthèse de la première année de recherche**

### **2.1. Introduction**

Les différentes réformes proposées par la Communauté française de Belgique tentent sans aucun doute de modifier le paradigme de l'école. L'école qui sélectionne est dénoncée et grand est le désir de construire une école qui forme dans la rigueur. La mise en place des cycles, le mouvement de l'école de la réussite, la rédaction des socles de compétences sont des signes très clairs de cette volonté de changement.

Le rôle des enseignants dans cette école de " la formation " est de s'organiser entre eux au sein des cycles pour permettre à chaque enfant de maîtriser un ensemble de compétences énoncées dans les socles et indispensables à la poursuite de leur scolarité. Dans ce contexte, la Communauté française proposera d'ici peu des batteries d'épreuves étalonnées de fin de cycles construites en référence aux socles de compétences qui devraient aider les enseignants qui le désirent à évaluer leurs élèves à la fin de ces cycles.

### **2.2. Cadre de références**

Pour construire ces épreuves, le concept " compétence " devait être défini en référence aux socles. L'analyse de ceux-ci a fait apparaître la volonté de généraliser dans l'enseignement fondamental des situations d'apprentissage où les élèves soient actifs et les savoirs conçus comme outil de résolution de problèmes. Dans cette optique, une compétence n'est pas seulement la possession d'une procédure automatisée ; elle est plutôt la disposition à mettre en œuvre, à bon escient, une procédure dans une situation nouvelle pour l'élève. Et même on peut soutenir qu'elle est une disposition à choisir et à combiner, au sein d'un large répertoire de procédures connues, celles qui conviennent à une situation complexe et inédite.

Concevoir les apprentissages scolaires comme des acquisitions de compétences exige des épreuves mettant les élèves devant de réelles résolutions de problèmes. Celles-ci sont par leur nature interdisciplinaire car elles font appels à des procédures et des connaissances issues du français, des mathématiques et de l'éveil.

Dès le début de notre travail, nous avons émis l'hypothèse que " les compétences proposées par les socles sont actuellement peu maîtrisées par les élèves et qu'il faudra un temps certain avant que les enseignants modifient certaines pratiques amenant leurs élèves à une véritable maîtrise de celle-ci. " De ce fait, des épreuves présentant des tâches complexes aux élèves doivent être avant tout diagnostiques, même si elles peuvent garder une préoccupation certificative.

L'hypothèse énoncée ci-dessus nous a conduit à abandonner l'idée d'épreuves réellement étalonnées. En effet, un étalonnage normatif réalisé sur les compétences actuelles des élèves risquait d'entraîner la création de tests éloignés des compétences attendues dans le décret. Un étalonnage – test critérié- mesurant l'écart entre les compétences attendues par le décret et les

compétences réelles des élèves pouvaient, si les épreuves servaient à une évaluation uniquement certificative, entraîner un échec massif des enfants.

Sur base de ces analyses, nous avons élaboré des épreuves en trois phases destinées à l'évaluation en fin de 2<sup>ème</sup> et 6<sup>ème</sup> primaire.

La première phase met les élèves devant une tâche complexe à résoudre et évalue la capacité de ceux-ci à choisir et à combiner plusieurs procédures connues pour répondre à une situation complexe. Ainsi, pour l'épreuve des 12 ans, il est demandé aux élèves d'organiser une excursion. Un ensemble de renseignements est proposé dans un portefeuille de lectures et les élèves doivent sur base de ceux-ci choisir la formule de voyage la plus économique, organiser l'horaire de la journée et rédiger une lettre pour réserver la visite guidée d'un musée.

La seconde phase met les élèves devant la même situation complexe, mais cette fois-ci, ils sont guidés dans la démarche : les tâches partielles successives qui permettent de réaliser la tâche globale leur sont indiquées explicitement. Ils n'ont plus qu'à choisir la procédure de base qui convient à chacune des tâches partielles.

Enfin la troisième phase consiste à demander aux élèves, par des consignes explicites, d'effectuer des procédures simples qui sont nécessaires à la résolution des phases 1 et 2.

Ce dispositif original construit en référence au concept de compétence tel qu'impliqué dans les socles permet de mesurer et de comparer les performances des élèves dans les différentes phases et de réaliser de ce fait un diagnostic. Il permet également par son système de correction aux phases 2 et 1 une analyse qualitative des résultats.

### **2.3. Constats**

Lors de notre première année de recherche, une épreuve a été administré dans des classes de 3<sup>ème</sup> année et de 6<sup>ème</sup> année au mois de janvier 2000. Pour chaque année, l'échantillon occasionnel était composé de plus de 200 élèves. Ce pré-test massif nous a permis de vérifier la pertinence de notre dispositif, de construire et d'analyser l'outil statistique, et de modifier par la suite les imperfections de nos épreuves.

Les résultats ont mis en évidence la difficulté de la grande majorité des élèves à résoudre des tâches complexes, mais également la difficulté de près de la moitié d'entre eux à choisir la procédure convenant à une situation simple. Les compétences automatisées étaient mieux maîtrisées. Ce constat rejoignait notre hypothèse que les compétences proposées dans les socles sont peu maîtrisées par les élèves.

Une analyse corrélationnelle entre les différentes phases met en évidence que la performance des élèves dans une tâche de résolutions de problèmes – phase 1 – est liée à ses performances aux autres tâches. Ainsi, un élève performant en phase 1 est toujours performant dans la résolution de procédures automatisées et dans sa capacité à choisir une procédure convenant à une situation simple. En d'autres mots, la maîtrise de procédures automatisées et la capacité à choisir une procédure sont des conditions à la résolution de tâches complexes.

Cependant leur maîtrise n'est pas l'unique condition à cette réussite. Ainsi, nombreux sont les élèves à maîtriser des procédures automatisées ( phase 3 ), mais seulement 50 % d'entre eux sont performants lorsqu'ils doivent choisir une procédure convenant à une situation simple et ils sont encore moins nombreux à réussir devant une tâche réellement complexe.

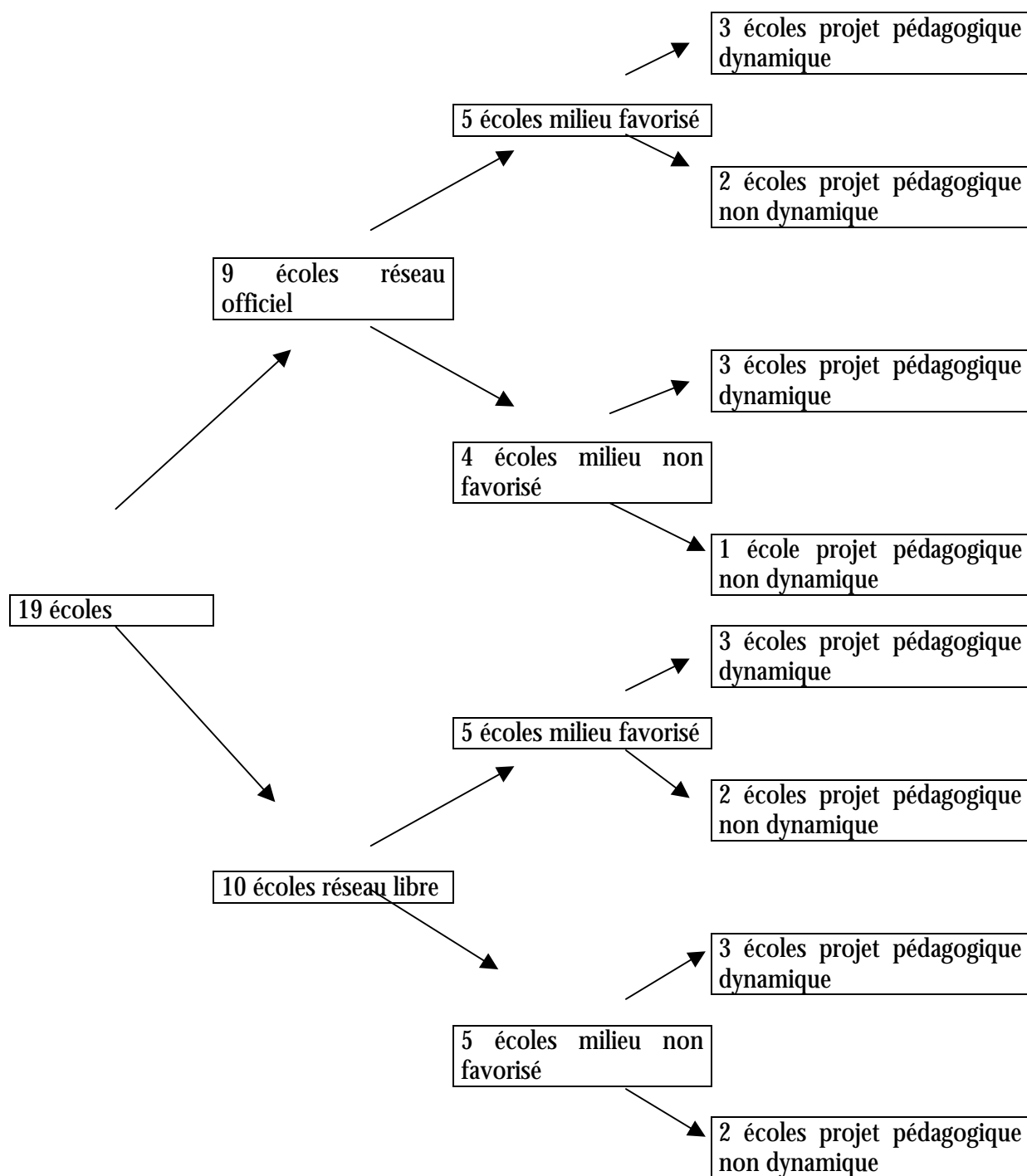
### **3. La deuxième année de recherche**

#### **3.1. Objectifs et méthodologie**

Lors de notre deuxième année de recherche, l'objectif principal que nous avons poursuivi fut de mettre à l'épreuve les résultats et les constats réalisés lors de la première année. Au delà de cet objectif, nous avons essayé d'évaluer l'influence du milieu social, l'influence de la dynamique de l'équipe pédagogique et l'influence des modalités de passation des épreuves sur les compétences des élèves à résoudre des tâches complexes. Nous nous sommes également interrogés sur les facteurs de réussite à des épreuves mesurant l'acquisition de compétences et sur les conditions d'apprentissage les plus adaptées à cette acquisition. Enfin, nous avons tenté d'évaluer la possibilité pour des enseignants, après une formation, de s'appropriier le modèle proposé et de créer et d'analyser des épreuves construites suivant celui-ci.

Pour rejoindre nos objectifs et dans le but de confronter nos objets de recherche avec différents acteurs du monde éducatif, nous avons mis en place une collaboration avec les inspecteurs de la province de Namur. Avec leur aide, sur base de trois critères, nous avons construit un échantillon de 19 écoles comprenant 45 classes. Les trois critères retenus sont : le réseau, le niveau social et l'évaluation par les inspecteurs sur base de leur connaissance de la dynamique pédagogique de l'école.

**Tableau 1 : l'échantillon**



Dans chacune des 20 écoles de notre échantillon, une classe de troisième primaire et une classe de sixième ont été sélectionnées. Suite à la demande de directions et/ou des enseignants de cinq écoles, des épreuves ont été administrées dans deux classes d'une même année. De ce fait, notre échantillon final était composé de 23 classes de troisième primaire et de 22 classes de sixième primaire. Ceci représente plus de 900 élèves testés.

Deux nouvelles épreuves par cycle construites selon notre modèle en trois phases furent proposées et pour évaluer le biais de l'administration des épreuves par des enseignants, nous

avons constitué trois modes de passation. Dans cinq écoles, nous avons administré nous-même les trois phases. Dans dix écoles, nous avons administré la phase 1 et les enseignants ont administré les phases 2 et 3. Enfin dans les quatre dernières écoles, ce sont les enseignants qui ont administré les trois phases.

Toutes les épreuves ont été corrigées par nos soins.

### 3.2. Résultats et constats

L'analyse des résultats des quatre épreuves administrées durant la deuxième année de recherche permet de confirmer trois constats importants énoncés la première année.

#### 3.2.1. Constats généraux

**Tableau 2 : résultats globaux des échantillons 1999-2000 et 2000 - 2001**

1216 élèves	Phase 1		Phase 2		Phase 3					
	%	Ecart Type	%	Ecart type	Calcul		Français		Global	
	%	Ecart Type	%	Ecart type	%	Ecart Type	%	Ecart type	%	Ecart Type
<b>Echantillon Complet 1999 - 2000</b> 407 élèves	<u>32.63</u>	22.12	<u>56.38</u>	26.6	71	23.31	73.72	19.31	<u>73.5</u>	18.27
<b>Echantillon Complet 2000-2001</b> 809 élèves	<u>46.26</u>	20.96	<u>56.34</u>	24.47	63.66	20.28	66.69	20.28	<u>65.46</u>	17.69
<b>Cycle 5 - 8 Echantillon 1999 - 2000</b> 193 élèves	<u>39.44</u>	26.15	<u>53.97</u>	30.45	81.78	18.57	74.14	19.41	<u>78.13</u>	16.67
<b>Cycle 5 - 8 Echantillon 2000-2001</b> 427 élèves	<u>47.18</u>	21.69	<u>57.13</u>	23.06	72.18	21.89	62.33	19.17	<u>67.22</u>	17.02
<b>Cycle 10-12 Echantillon 1999 - 2000</b> 214 élèves	<u>26.48</u>	15.37	<u>59.29</u>	20.75	61.29	23.49	73.34	19.26	<u>69.32</u>	18.67
<b>Cycle 10-12 Echantillon 2000-2001</b> 382 élèves	<u>46.24</u>	20.09	<u>55.46</u>	25.96	54.35	19.8	71.45	20.41	<u>63.55</u>	18.22

### **- La confirmation de l'hypothèse**

La note moyenne obtenue par les élèves en phase 1 dans le premier et le second échantillon, quel que soit l'âge des élèves, montre que la majorité des élèves devant résoudre des tâches complexes leur demandant la mise en place de démarches de résolution est en réelle difficulté. Ce constat semble confirmer notre hypothèse. Celle-ci était pour rappel, que les compétences de résolution de problème qu'exigent les *Socles de compétences* sont actuellement peu maîtrisées par les élèves et qu'il faudra un temps certain avant que les enseignants modifient certaines pratiques de façon à amener leurs élèves à une véritable maîtrise de celles-ci.

### **La hiérarchie entre les épreuves**

La lecture du tableau 2 met en évidence la hiérarchie entre les trois phases.

En effet, aussi bien dans notre premier que dans notre second échantillon, les élèves sont meilleurs en phase 2 où on leur propose des tâches décomposées nécessitant une aptitude à choisir la procédure qui correspond à une tâche simple mais inédite, qu'en phase 1 où on leur demande, pour les mêmes tâches, de saisir dans une situation nouvelle les traits pertinents qui indiquent qu'il y a lieu de choisir et de combiner d'une manière originale des procédures connues. Dans tous nos échantillons, ils sont systématiquement meilleurs dans la phase 3 qui évalue les procédures de base normalement automatisées nécessaires aux autres phases.

Les résultats en phase 2 du premier et second échantillons, que ce soit ceux obtenus par les élèves du 5-8 ou ceux obtenus par les élèves du 10-12 sont remarquablement semblables. Ainsi, la moyenne obtenue lors de la première année était de 56.38 %. Il est pour le nouvel échantillon de 56.34 %. Les résultats présentés par cycle confirment cette homogénéité. La proportion d'élèves ayant obtenu 80 % était de 20.96 % la première année et est de 19 % cette année. 62.21 % des élèves du premier échantillon avaient obtenu un résultat égal ou supérieur à 50 %. Ils sont 64 % cette année.

Ces résultats issus d'un échantillon comprenant un nombre important d'élèves sont très concordants en phase 2 et donneraient une cohérence à la construction de celle-ci.

Enfin les résultats en phase 3 restent significativement supérieurs à ceux obtenus aux autres phases. Les résultats enregistrés cette année – 65.46 % - sont moins bons que ceux de l'année dernière – 73.5 % - mais restent cependant en conformité avec les résultats que nous pouvions attendre.

### **- La cohérence de l'épreuve**

Dans notre premier et second échantillon, nous avons examiné le lien de dépendances entre les différentes phases. Pour ce faire, nous avons réalisé un ensemble de calculs corrélationnels qui nous permettent de faire les constats suivants. Les constats de la deuxième année de recherche recourent ceux réalisés lors de la première année.



**Tableau 3 : corrélation entre phases pour l'échantillon global 2000-2001**

	Phase 1	Phase 2	Phase 3
Phase 1		<b>0.464</b>	<b>0.489</b>
Phase 2	<b>0.464</b>		<b>0.627</b>
Phase 3	<b>0.489</b>	<b>0.627</b>	

Les différentes corrélations calculées entre les 3 phases affichent un taux très significatif. Ceci indique qu'il existe un lien important entre les différentes phases. Ceci renforce l'idée d'une cohérence du modèle basé sur le rapport entre les différentes phases.

Ces résultats et l'analyse des tableaux de contingences nous permettent de réaliser un ensemble de constats fort semblables de ceux énoncés la première année.

Pour lire nos tableaux de contingence, il faut comprendre que nous avons arbitrairement découpé les résultats de notre échantillon en trois groupes. Le premier comprend le groupe dit des " forts " qui ont obtenu pour la ou les phases observées plus de 65 %. Le deuxième groupe reprend les élèves ayant des résultats compris entre 35 % et 65 % et que nous appelons " moyens " et le troisième est constitué des élèves ayant obtenu un résultat inférieur à 35 % que nous avons appelés " faibles ".

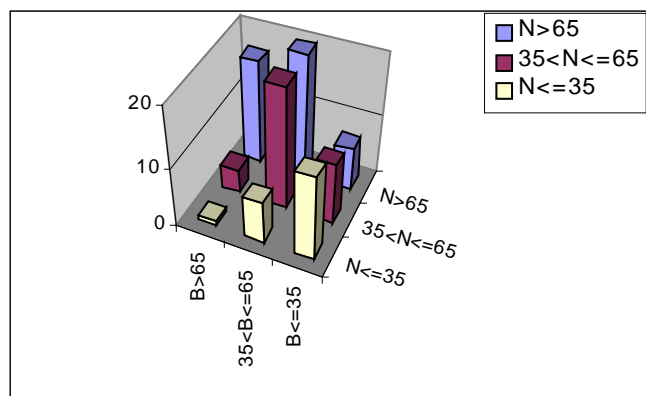
Le croisement entre ces trois critères, dans l'examen d'une phase par rapport à une autre, nous donne 9 catégories : les forts dans les deux phases, les forts dans une phase et moyens dans une autre, les forts dans une phase et faibles dans l'autre ...

Les résultats affichés dans le tableau de contingence reprennent le pourcentage d'élèves appartenant à chaque catégorie. Par exemple, si nous observons le tableau de contingence entre la phase 1 et la phase 2, nous constatons que 17 % des élèves sont forts en phase 1 et en phase 2. Ils sont 4 % à être moyen en phase 2 et forts en phase 1 et aucun élève est faible en phase 2 et fort en phase 3.

**Tableau 4 : tableau de contingences : exemple – Phase 1 et Phase 2**

Phase 1 ( B ) / Phase 2 ( N )

	35 < B ≤ 65		
	B > 65	65	B ≤ 35
N > 65	17	20	7
35 < N ≤ 65	4	20	10
N ≤ 35	1	7	14



Voici maintenant les constats que nous pouvons énoncer :

- Plus on est performant en phase 2 et plus on est performant en phase 1.
- La majorité des élèves forts en phase 1 le sont également en phase 2 et en phase 3. Ils - représentent 17 % de l'échantillon. 22 % de ces élèves - 5 % de l'échantillon - ne respectent pas cette règle.
- 38 % des élèves forts en phase 2 restent forts en phase 1. 45 % d'entre - eux deviennent moyens et 16 % faibles.
- 59 % des élèves moyens en phase 2 restent moyens en phase 1. 30 % de ceux-ci sont faibles.
- La moitié des élèves forts en phase 2 et en phase 3 - 34 % de l'échantillon - ne le sont plus en phase 1.
- 40 % des élèves forts en phase 3 ne le sont plus en phase 2.
- La majorité des élèves forts en phase 2 le sont également en phase 3. Ils représentent 34 % de l' échantillon. 22 % de ces élèves (10 % de l'échantillon ) ne respectent pas cette règle.
- Plus on est performant en phase 3 et plus on est performant en phase 2
- 60 % des élèves forts en phase 3 le sont également en phase 2. Ils ne sont plus que 30 % en phase 1 à être considérés comme forts.
- Environ 70 % des élèves forts en phase 3 ne le sont plus en phase 1. 51 % sont moyens et 19 % sont faibles.
- Aucun élève faible en phase 3 n' est fort en phase 2 ou en phase 1.

Les analyses corrélationnelles de l'échantillon de la deuxième année nous permet de redire que les procédures automatisées sont une condition nécessaire à la réussite des autres phases et que la capacité de choisir la bonne procédure est également nécessaire pour la résolution de tâches complexes. Si les procédures automatisées sont nécessaires, elles ne sont pas suffisantes comme l'indique le pourcentage élevé d'élèves performants en phase 3 et qui ne le sont plus en phase 1. Ce constat important soulève la question de l'apprentissage des compétences pour laquelle les milieux pédagogiques ont beaucoup d'hypothèses mais peu de certitude.

La forte liaison entre les différentes phases, la comparaison des résultats entre le premier et le second échantillon et les résultats fort semblables obtenus par les élèves du cycle 5 - 8 et ceux du 10-12 seraient des signes de la cohérence de nos épreuves.

### 3.2.2. Facteurs et conditions d'apprentissage

La construction de notre échantillon nous a permis de récolter quelques indices d'un effet possible, sur les performances des élèves, du milieu d'origine, de la dynamique de l'école et du mode de passation.

**Tableau 5 : résultats par milieu social**

809 élèves	Phase 1		Phase 2		Phase 3		Français		Global	
	%	Ecart Type	%	Ecart type	%	Ecart Type	%	Ecart type	%	Ecart Type
Milieu social favorisé	<u>47.75</u>	21.8	<u>58.39</u>	23.97	65.25	22.49	69.44	19.24	<u>67.65</u>	22.49
Milieu social défavorisé (ZEP)	<u>44.24</u>	19.61	<u>53.55</u>	24.9	64.47	22.9	62.91	21.08	<u>62.46</u>	18.24

**Tableau 6 : résultats par "projet pédagogique"**

809 élèves	Phase 1		Phase 2		Phase 3		Français		Global	
	%	Ecart Type	%	Ecart type	%	Ecart Type	%	Ecart type	%	Ecart Type
Projet -	<u>46.24</u>	22.78	<u>58.52</u>	25.96	66.5	22.54	70.08	19.48	<u>68.78</u>	17.15
Projet +	<u>46.27</u>	19.92	<u>55.16</u>	23.57	62.14	22.7	64.87	20.48	<u>63.69</u>	17.74

**Tableau 7 : résultats suivant l'administration des épreuves**

809 élèves	Phase 1		Phase 2		Phase 3		Français		Global	
	%	Ecart Type	%	Ecart type	%	Ecart Type	%	Ecart type	%	Ecart Type
Chercheur tout	<u>47.76</u>	21.11	<u>60.57</u>	23.03	68.3	18.88	72.86	18.02	<u>70.74</u>	14.12
Chercheur phase1	<u>43.02</u>	20.05	<u>55.27</u>	24.18	61.17	24.44	65.55	20.28	<u>63.96</u>	18.89
Enseignant	<u>49.55</u>	21.14	<u>53.79</u>	25.45	63.26	22.57	62.39	21.06	<u>62.72</u>	17.75

En ce qui concerne l'influence du milieu d'origine, on retrouve les résultats obtenus classiquement par les sociologues, c'est-à-dire des performances sensiblement meilleures chez les élèves venant de milieu plutôt favorisé. Mais les écarts ne sont pas aussi importants qu'on pourrait s'y attendre. Ainsi, la différence de 3 % en phase 1 entre les deux milieux va à l'encontre de l'idée souvent énoncée dans les milieux enseignants que la résolution de tâches complexes serait socialement discriminatoire.

Sur le plan de la dynamique pédagogique propre à l'école, nous obtenons des résultats surprenants, voire paradoxaux. Nous nous attendions à ce que ce soient plus performants les élèves des écoles qui nous avaient été signalées par les inspecteurs comme engagées dans des projets pédagogiques novateurs. Non seulement nous n'avons pas constaté cette tendance, mais dans certains cas, les résultats provenant d'écoles réputées dynamiques ont été particulièrement mauvais. Même si nous pouvons énoncer quelques hypothèses telles que l'engagement des élèves dans une tâche d'évaluation externe ou le caractère artificiel et scolaire de nos épreuves, nous devons constater que les performances des élèves ne sont pas, dans notre échantillon, réellement influencées par ce critère. Nous devons cependant signaler pour nuancer nos propos que le choix des écoles suivant ce critère a été réalisé par des inspecteurs sans une réelle définition de celui-ci.

Nous nous attendions de même à ce que la présence de l'instituteur pour faire passer des épreuves (et notamment en phase 1) ait un effet sur les résultats. Or la répartition de ceux-ci de ce point de vue manque de netteté. On rencontre de bonnes performances de classes avec une passation assurée par les chercheurs, et des performances médiocres dans des classes où la passation a été assurée par l'instituteur ; mais aussi des cas exactement inverses à ces deux-là. Tout se passe comme si la présence de l'instituteur avait un effet, mais un effet qui pouvait être positif ou négatif selon la configuration relationnelle entre le maître et ses élèves, et peut-être aussi selon son attitude face à nos épreuves.

Au delà de ces constats issus d'une analyse de notre échantillon, nous avons voulu également voir en questionnant les enseignants si la connaissance et la réflexion de ceux-ci sur la réforme en cours pouvaient avoir des effets sur les performances à nos épreuves. Par suite de probables effets de désirabilité sociale, l'étude menée sur ce point n'a pas apporté de résultats probants.

Les résultats présentés ci-dessus sont clairement incertains et il ne peut être question d'en tirer des résultats fermes. Cependant, l'influence modérée du milieu social, les résultats surprenants issus de l'analyse de l'influence " du dynamisme pédagogique de l'école " et les résultats issus de notre dispositif de passation ne permettent pas d'expliquer les différences obtenues entre les classes aux différentes épreuves. Alors pourquoi des classes sont-elles plus performantes que d'autres ? Toutes nos analyses nous conduisent à penser que l'effet de l'enseignant sur les performances de ses élèves serait, au delà des caractéristiques personnelles de chaque élève peuplant chaque classe de notre échantillon, prédominant.

Cependant, s'il y a un effet enseignant comme nous venons de le proposer, il nous semble que tout se passe comme si ce n'était pas l'engagement de l'instituteur dans telle démarche pédagogique, ni sa plus ou moins grande adhésion à la réforme qui auraient un caractère déterminant sur la performance des élèves à une tâche complexe. Les constats empiriques que nous avons fait sur le terrain nous porteraient plutôt à supposer que l'attitude relationnelle de l'instituteur par laquelle il marque à la fois ses attentes et sa confiance envers ses élèves serait le facteur central de cet effet enseignant . Il va de soi qu'une telle hypothèse exigerait une étude à elle seule.

#### 4. Conclusions

L'analyse des résultats globaux nous a permis de conforter trois constats établis lors de la première année de recherche : la confirmation de notre hypothèse selon laquelle la majorité des élèves éprouvent des difficultés lorsqu'ils doivent résoudre des tâches complexes, la hiérarchie des phases des épreuves, la cohérence de celles-ci et l'importance de la maîtrise des procédures automatisées lors de la résolution de problèmes.

Les résultats importants enregistrés entre les classes ayant subi la même épreuve ne pouvant être réellement expliqués, ni par le niveau social, ni par " le dynamisme pédagogique ", ni par le mode de passation des épreuves, nous ont conduits à émettre l'hypothèse qu'un effet enseignant influencerait de manière significative les performances des élèves. Au centre de cette effet, à côté des qualités professionnelles de l'enseignant, on soupçonne que l'empathie de ce dernier jouerait un rôle non négligeable.

Au delà de tous ces constats, cette recherche nous a conduit à construire des épreuves suivant un modèle qui se révèle être à la fois un outil d'évaluation fiable en rapport avec les socles de compétences, mais aussi un outil didactique pour les enseignants. Nous avons pu observer que des enseignants, après formation, étaient capables de s'appropriier les six épreuves que nous avons construites, mais étaient surtout assez rapidement compétents pour en construire eux-mêmes. Ceci est sans aucun doute pour nous décisif.

Ajoutons que, d'une manière plus générale, grâce à la présence de la phase 3 et pour une part de la phase 2, les enseignants en exercice retrouvent dans notre modèle d'épreuve des formes d'exercices qu'ils connaissent et qu'ils ont l'habitude de faire pratiquer à leurs élèves. Ainsi, même si les phases 1 leur apparaissent nouvelles et ambitieuses, ils ne sont pas déconcertés par la totalité des épreuves et ne se sentent pas désavoués dans ce qu'ils savent faire.

Enfin, nous pouvons affirmer que notre modèle d'épreuve peut s'avérer un outil pertinent de recherche ouvert sur des investigations tant quantitatives que qualitatives.

#### 5. Bibliographie

CRAHAY (M), 1996, *Peut-on lutter contre l'échec scolaire ?* Bruxelles, Pédagogies en développement, De Boeck Université.

"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, *Moniteur Belge*, 23.09.1997, pp. 24653-24674.

MINISTÈRE DE LA COMMUNAUTÉ FRANÇAISE, 1999, *Socles de compétences, Enseignement fondamental et premier degré de l'enseignement secondaire*. Bruxelles.

PERRENOUD (P.), 1994, *Métier d'élève et sens du travail scolaire*, Paris, ESF.

PERRENOUD (Ph.), 1997, *Construire des compétences dès l'école*, Paris, ESF.

REY (B.), 1996, *Les compétences transversales en question*, Paris, ESF.

REY (B.), 1998, "Compétences et connaissances", *Deux points, ouvrez les guillemets*, Lausanne, n°4, oct. 98, pp. 2-5.

REY (B), CARETTE (V), DEFRANCE (A) et KAHN (S), août 2001, "*Création d'épreuves étalonnées en relation avec les nouveaux socles de compétences pour l'enseignement fondamental*", rapport final 2<sup>ème</sup> année de recherche N°67/00, Communauté française de Belgique

REY (B), CARETTE (V), DEFRANCE (A) et KAHN (S), août 2000, "*Création d'épreuves étalonnées en relation avec les nouveaux socles de compétences pour l'enseignement fondamental*", rapport final 1ère année de recherche N°67/99, Communauté française de Belgique

REY (B), CARETTE (V), DEFRANCE (A) et KAHN (S), 2001, "*Création d'épreuves étalonnées en relation avec les nouveaux socles de compétences pour l'enseignement fondamental*", Bruxelles, Le Point sur la Recherche en Education, Ministère de la Communauté française.

TARDIF (J.), 1992, *Pour un enseignement stratégique*, Montréal, Les éditions LOGIQUES.