

CONSEIL PÉDAGOGIQUE INTERDISCIPLINAIRE DU QUÉBEC

BULLETIN SCOLAIRE, ÉPREUVES MINISTÉRIELLES  
ET  
MODIFICATIONS APPRÉHENDÉES

ENTRE PERPLEXITÉ ET QUESTIONNEMENT

Avis à la ministre  
de l'Éducation, du Loisir et du Sport

Avril 2010



**Conseil  
pédagogique  
interdisciplinaire  
du Québec**

*Avancer en arrière.*

Un conducteur de tramway  
des années 1940 et 1950

*On faisait déjà tout ça (bulletins en pourcentage,  
évaluation des connaissances, dictées, redoublement,  
programmes par objectifs) quand on a constaté  
que 30 % des élèves ne finissaient leur secondaire.*

Jean-Pierre Proulx<sup>1</sup>

*(...), un élève peut avoir beaucoup de connaissances  
sans être compétent, mais un élève compétent  
ne peut pas avoir un manque de connaissances  
important.*

Julie Fortin<sup>2</sup>

ISBN 978-2-9811863-0-0 (version imprimée)

ISBN 978-2-9811863-1-7 (pdf)

Dépôt légal - Bibliothèque et Archives nationales du Québec, 2010

Dépôt légal - Bibliothèque et Archives Canada, 2010

---

1 Jean-Pierre Proulx, *courrier du lecteur*, La Presse, 9 février 2010. Rappelons que Jean-Pierre Proulx a été journaliste au journal *Le Devoir* pendant 17 ans, qu'il a été professeur à la faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal de 1991 à 2008 et qu'il a été président du Conseil supérieur de l'éducation de 2002 à 2006.

2 Julie Fortin, Les pratiques en évaluation : mythes et réalité, *Vie pédagogique*, numéro 148, septembre 2008. L'article a été pris sur le site Internet : <http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/viepedagogique/148/index.asp>.

# Table des matières

|   |    |
|---|----|
| INTRODUCTION.....   | 4  |
| DÉVELOPPEMENT .....   | 5  |
| 1. Ce que nous avons entendu et lu.....                             | 5  |
| a) Un bulletin national et une note.....                            | 5  |
| b) Les compétences transversales .....                              | 8  |
| c) Les épreuves ministérielles.....                                 | 9  |
| d) L'adaptation scolaire .....                                      | 10 |
| 2. Ce que nous questionnons .....                                   | 11 |
| a) Une meilleure compréhension pour les élèves et les parents?..... | 11 |
| b) Une communication plus univoque pour le système? .....           | 12 |
| c) Pour alléger la tâche des enseignants?.....                      | 14 |
| d) Pour mettre doucement au rancart le Programme de formation?..... | 14 |
| CONCLUSION.....   | 15 |

## INTRODUCTION

*Le Conseil pédagogique interdisciplinaire du Québec (CPIQ) est un organisme privé sans but lucratif. Il regroupe 22 associations professionnelles composées majoritairement d'enseignantes et d'enseignants du Québec qui représentent près de 8000 membres, du préscolaire-primaire jusqu'à l'université.*

*Le CPIQ a comme mission de contribuer au développement de la pédagogie et de la compétence professionnelle des enseignantes et des enseignants, pour une meilleure qualité de l'enseignement et de l'éducation au Québec.<sup>3</sup>*

Ce rappel de la nature, de la représentativité et de la mission du CPIQ vise essentiellement à asseoir la crédibilité et la légitimité de notre organisme au moment de rédiger un avis à la ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) sur un dossier majeur pour lequel, et pour des raisons que nous ignorons, on n'a pas jugé bon de requérir l'opinion de nos membres. Il convient de signaler que ce sont les enseignantes et les enseignants, membres du CPIQ, qui devront composer avec les résultats d'une consultation dont ils ont été exclus.

Quel est donc ce dossier dont l'importance est telle que nous avons senti l'obligation de réagir, notamment par la rédaction d'un avis non sollicité? Comme l'indique le titre de notre texte, il s'agit des modifications appréhendées au bulletin scolaire et aux épreuves ministérielles. Pourquoi *appréhendées*? C'est que le dossier se situe dans un contexte fort particulier.

En effet, notre connaissance du dossier et du traitement envisagé par le MELS ne repose pas sur des propositions officielles qui auraient été soumises à un examen public, ouvert à tous les groupes et individus intéressés. Nos réactions s'appuient d'abord sur des propos rapportés par les médias et sur des échanges avec des personnes qui, de près ou de loin, ont participé à des opérations de consultation, confirmant ainsi les informations véhiculées par les médias. Ces derniers ont, dans un premier temps, rapporté qu'une entente était intervenue entre la commission des écoles de Montréal (CSDM) et l'Alliance des professeures et des professeurs de Montréal relative à l'évaluation des apprentissages. Peu après, ces mêmes médias ont fait état d'une consultation menée par le MELS sur un nouveau bulletin scolaire qui serait obligatoire à l'échelle nationale, en fournissant des détails sur le modèle proposé.<sup>4</sup> En même temps, des contacts sont venus nous confirmer qu'une consultation avait bel et bien eu lieu et ce que les médias nous avaient appris était juste.

Nos appréhensions, à la suite de ces lectures et ces échanges, se sont vu amplifier par la parution de certaines réactions qui venaient corroborer nos informations, tout en émettant de sérieuses réserves, voire une forte opposition, aux propositions ministérielles. Ainsi, dans l'article publié sur le site de Canoë, le journaliste rapporte la réaction de monsieur François Paquet, président de la Fédération des comités de parents du Québec (FCPQ). Ce dernier se demande « pourquoi la ministre Courchesne se lance dans un tel exercice, qui nous fait reculer de 20 ans ». Madame Brigitte Fiset, une enseignante

---

3 Ce texte qui précise la nature et la mission du CPIQ est tiré du site Internet de l'organisme : <http://www.conseil-cpiq.qc.ca>. On remarquera que le texte de la mission, en parlant du travail des enseignants, de leur savoir-faire, utilise l'expression de compétence professionnelle.

4 À titre d'exemple, nous citons l'article intitulé Plus simple que jamais paru sur le site Canoë (Journal de Montréal) le 4 mars 2010.

de français de quatrième secondaire, exprime, dans une lettre au Devoir du 19 mars 2010, son refus « d'avancer en arrière ». Enfin, monsieur Patrice Potvin, sur le site Internet *Cent papiers*,<sup>5</sup> réagit fortement aux propositions de « Progression des apprentissages » actuellement développées par le MELS et dont il aurait pris connaissance et qu'il dénonce en prétendant que le but ultime de l'opération est de « faire des élèves des perroquets ».

Tous ces éléments d'information, et surtout le climat particulier qui les entoure, ont convaincu le CPIQ de l'urgence de réagir. Le 27 mars 2010, réunis à l'Université du Québec à Trois-Rivières, une trentaine d'enseignants représentant 15 des 22 associations ont échangé sur le dossier et convenu de faire connaître leur réaction. Cette réaction traduira essentiellement notre perplexité et notre questionnement devant les modifications appréhendées au bulletin scolaire et aux épreuves ministérielles, comme l'indique le sous-titre de l'avis. Il nous est apparu essentiel de faire connaître notre point de vue, car notre compréhension nous convainc que les changements envisagés, en plus de ne pas répondre pour l'essentiel aux attentes de nos membres, risquent d'annuler tous les efforts investis depuis dix ans dans le système scolaire québécois et de marquer la fin d'une réforme et d'un nouveau pédagogique dont on n'aura pas su soutenir la mise en place de manière adéquate. Certains s'en réjouiront. Pour le CPIQ, ce n'est pas une réjouissance, mais une inquiétude.

Pour appuyer ce point de vue global, l'avis s'articulera autour de deux axes. Dans un premier temps, nous ferons connaître nos réactions quant à ce que nous avons entendu et lu. Dans un second temps, il sera fait état de ce que nous questionnons. Ces deux axes seront réunis dans une conclusion où nous défendrons l'idée que la problématique du bulletin scolaire et des épreuves ministérielles, sans en nier l'importance, demeure, à nos yeux, un débat périphérique qui nous éloigne des véritables enjeux relatifs à la persévérance scolaire et à la réussite des élèves.

## DÉVELOPPEMENT

### **1. Ce que nous avons entendu et lu**

Cette première section présentera une synthèse des échanges tenus à la rencontre du 27 mars. Pour l'occasion, un questionnaire avait été préparé à la demande de l'exécutif du CPIQ, afin de mieux encadrer les débats. Le questionnaire avait été construit à partir des informations lues et entendues, comme il a été exposé dans l'introduction.

#### a) Un bulletin national et une note

À la question visant à connaître le degré d'adhésion des enseignants à un bulletin national obligatoire pour chacun des degrés du primaire et du secondaire, les enseignants ont eu une réponse prudente : cela dépend du bulletin. En théorie, s'ils ne s'opposent pas à un formulaire identique pour toutes les écoles du Québec, ils préfèrent réserver leur opinion, attendant de voir le modèle qui sera retenu. Cependant, les échos qu'ils ont entendus les incitent à être très critiques.

S'ils manifestent une certaine ouverture à un formulaire obligatoire, ils voudraient que chaque école ait

---

5 Adresse du site : <http://www.centpapiers.com/faire-des-eleves-des-perroquets/12039>.

la possibilité d'y joindre un autre document qui, à leurs yeux, rendrait mieux justice aux apprentissages réels effectués par les élèves.<sup>6</sup> Par contre, les enseignants s'opposent à ce que le MELS assortisse l'obligation du formulaire unique à d'autres éléments afférents au bulletin scolaire.

Ainsi, il ne faudrait pas que le Ministère détermine le nombre de parution par année, ni le nombre de notes pour chaque discipline. Ces décisions devraient relever de chaque milieu. Par exemple, au primaire, un milieu pourrait décider de ne pas fournir de résultats à toutes les étapes pour certaines disciplines comme l'anglais, langue seconde, les arts, l'univers social, l'éthique et culture religieuse, l'éducation physique, soit parce que ces matières sont dispensées par des spécialistes qui ont affaire à un très grand nombre d'élèves, soit parce qu'elles occupent peu de temps dans l'horaire et qu'il faut laisser du temps aux apprentissages avant de les évaluer. Au secondaire, la même latitude devrait être accordée aux enseignants qui doivent composer avec de nombreux groupes. La même souplesse devrait être autorisée pour le choix des compétences qui feront l'objet d'un résultat à chacune des étapes retenues.<sup>7</sup>

Quant à d'éventuelles remarques qui pourraient accompagner les résultats inscrits à chaque discipline ou apparaître de façon générale sur l'ensemble du bulletin, la position des enseignants est identique à celle exprimée au regard du nombre de parution et du nombre de notes. Ces remarques doivent demeurer du ressort de l'enseignant qui juge de la pertinence d'en émettre ou pas.

Si l'idée d'un bulletin national n'a pas donné lieu à des critiques trop sévères, il n'en a pas été de même de la proposition de faire disparaître l'énoncé des compétences et de ne retenir qu'une seule note pour toutes les disciplines, sauf pour le domaine des langues. Dans ce dernier cas, l'information véhiculée laisse voir une division en trois volets, d'où le terme *compétence* est exclu, renvoyant aux savoirs-faire des programmes par objectifs. Cette orientation a vivement fait réagir les participants à la rencontre.

Ainsi, la disparition du terme *compétence* est immédiatement perçue comme un rejet de la réforme et du renouveau pédagogique, malgré les propos contraires rapportés dans les médias. Comment un bulletin qui prétend rendre compte des apprentissages réalisés en fonction d'un programme défini par compétences peut-il faire l'économie de ce terme? Cette impression, voire cette conviction, est renforcée par ce renvoi aux programmes par objectifs que ne manque pas de provoquer l'utilisation des expressions *savoirs* et *savoirs-faire* entendues ici et là. Dans ces circonstances, comment ne pas donner raison au journaliste de Canoë qui affirme brutalement : *Après avoir imposé le retour des bulletins en pourcentage, il y a trois ans, la ministre semble déterminée, cette fois, à clouer le dernier clou dans le cercueil de la « réforme de l'éducation ».*<sup>8</sup> Si certains enseignants étaient ouverts à une diminution du nombre de compétences à évaluer, particulièrement au primaire, leur disparition complète suscite de fortes critiques et soulève de sérieuses interrogations sur lesquelles nous reviendrons plus loin. Notons cependant que cet effacement des compétences, sans en être l'unique motif, a été invoqué pour justifier la possibilité d'un ajout au bulletin national, tel que mentionné précédemment.

On saisit mieux l'ampleur de la réaction des enseignants à l'idée que le résultat disciplinaire soit indiqué

---

6 Nous expliquerons davantage ce point de vue dans la seconde partie du développement.

7 À cette étape de la réflexion, nous n'avons pas encore abordé la décision d'abolir l'énoncé des compétences et de ne retenir qu'une seule note pour toutes les disciplines, sauf pour le domaine des langues. Il va de soi que la position exprimée pour l'ensemble des disciplines est maintenue pour le domaine des langues.

8 Article paru sur le site de Canoë sous le titre Plus simple que jamais, op. cit.

par une seule note, toujours en excluant le domaine des langues, quand on y ajoute le fait que ce résultat unique doit à la fois rendre compte de l'acquisition des connaissances et du développement de la compétence. Une telle idée est unanimement rejetée. Plusieurs ont réagi en affirmant qu'une telle orientation ramenait le système d'éducation quarante ans en arrière. Et ce, d'autant plus qu'on exigerait que l'évaluation des connaissances soit prioritaire!

Que faut-il entendre par prioritaire? Faudra-t-il accorder plus d'importance à l'acquisition de connaissances qu'au développement de la compétence dans la composition de la note? Qui déterminera cette importance?<sup>9</sup> Quelles seront les connaissances que les élèves devront acquérir?

Cette dernière question a provoqué diverses réactions. Ainsi, en arts plastiques, on s'est demandé comment on pourrait répartir sur tous les degrés du primaire et du secondaire une liste de connaissances somme toute assez réduite, d'autant plus que l'essentiel réside dans l'utilisation de ces connaissances (les couleurs, les types de lignes, les formes) dans les travaux exécutés par les élèves. En histoire, on s'est interrogé sur la pertinence de connaître une série de dates sans être capable d'établir des liens entre les événements ainsi mémorisés et leurs impacts sur la suite des choses. Et que dire de la communication orale? Quelles seront ces connaissances prioritaires que l'élève devra acquérir dans ce domaine?

Prioritaire pourrait-il aussi avoir le sens de *qui doivent venir avant*? Si oui, cela signifierait-il que l'enseignant devra s'assurer que les élèves aient acquis un certain nombre de connaissances avant de travailler à développer les compétences? Jusqu'où faudra-t-il aller avant de *passer à autre chose*, sachant qu'il y aura toujours un certain nombre d'élèves, parmi lesquels on risque de retrouver ceux qui sont en difficulté d'adaptation et d'apprentissage et qui sont intégrés en classe ordinaire, qui ne parviendront pas à une acquisition satisfaisante?

Ce questionnement n'est pas anodin. Les enseignants savent par expérience que l'accent – la priorité – accordé à l'acquisition de connaissances conduit généralement à un tel cul-de-sac. L'école d'hier véhiculait une telle conception qui n'a abouti qu'à l'échec et au décrochage scolaire. Revenir à une telle vision, c'est recréer les mêmes résultats. Si on se fie à ce que proposerait le document « Progression des apprentissages » dont parle Patrice Potvin – dans le contexte actuel, rien ne vient le contredire -, les connaissances visées sur-valoriseront la simple mémorisation et leur application dans des exercices d'un *niveau d'exigence « médiocre »*.<sup>10</sup> Or, comme l'exprime le commentaire de Jean-Pierre Proulx placé en exergue du présent avis, ce type d'activités (dictées, exercices, mémorisations, etc.) a été abondamment exploité depuis des décennies – et l'est toujours d'ailleurs<sup>11</sup> – avec comme résultat 30 % d'élèves qui décrochent. Il suffit de relire les documents à l'origine des réformes qui ont jalonné l'histoire de l'éducation, notamment depuis la démocratisation scolaire, et ce, au Québec comme dans la majorité des pays développés, pour se convaincre du caractère illusoire d'une telle avenue.

---

9 Ce point fera l'objet d'un exposé plus détaillé dans la seconde section du développement.

10 Faire des élèves des perroquets, op. cit. L'expression en italique est dans le texte.

11 Pour s'en convaincre, il suffit de consulter la liste effarante de cahiers d'exercices que les élèves doivent se procurer au début de chaque année scolaire. Ces cahiers, pour l'essentiel, sont constitués d'exercices de bas niveau, assimilables à ce qu'on appelle communément de la *drill*. Ces cahiers sont abondamment utilisés par les élèves, puisque la majorité des commissions scolaires, pour en justifier l'achat par les parents, exigent qu'ils soient complétés à au moins 80 %.

Tous les enseignants d'expérience le savent, qu'ils soient ou non en accord avec les visées de la réforme et du renouveau pédagogique : le retour à la simple acquisition des connaissances scolaires ne réglera rien.

Tous les spécialistes qui se sont penchés sur la problématique de l'acquisition des connaissances sont arrivés au même constat : l'accent quasi exclusif sur cette acquisition aboutit à un éternel recommencement.<sup>12</sup> Quel temps restera-t-il alors pour travailler au développement des compétences?

Le débat sur la note s'est terminé par la suggestion que le bulletin national puisse prévoir deux notes pour chaque discipline, l'une rendant compte de l'acquisition de connaissances, l'autre du développement de la compétence. Il serait alors plus facile de faire comprendre à un élève et à ses parents la distinction entre les deux notions, tout en permettant à d'éventuels décideurs (par exemple, lors du passage d'une classe à l'autre, d'un ordre d'enseignement à l'autre) de mieux connaître où se trouvent les forces et les faiblesses de l'élève (dans l'acquisition des connaissances ou dans leur mise en pratique dans des situations associées au développement des compétences). Une telle transparence faciliterait la mise en place de correctifs appropriés au domaine qui serait plus faible.

Cependant, les enseignants ont reconnu, sans suggérer de solutions, qu'une telle hypothèse pourrait avoir l'inconvénient de devoir justifier aux parents l'écart qui existerait entre les deux notes et de décider laquelle serait davantage déterminante pour la promotion. Par contre, vouloir éviter une telle confrontation en fondant les deux résultats en une note unique contrevient à la transparence de la communication véhiculée par le bulletin scolaire.

#### b) Les compétences transversales

La rumeur, appuyée par les articles et les commentaires des médias, voulant que les compétences transversales ne fassent plus l'objet d'une évaluation a soulevé de vives réactions. Certes, une telle orientation n'a surpris personne. Si le mot *compétence* est banni, lorsqu'il est question des diverses disciplines inscrites au bulletin, il faut s'attendre à ce que l'expression *compétence transversale* n'apparaisse pas sur le formulaire. Si l'évaluation des compétences transversales n'est plus obligatoire, elle demeurerait facultative, apprend-on, puisque chaque bulletin offrirait, dans un espace prévu à cette fin, la possibilité pour l'enseignant d'émettre *des commentaires sur d'autres apprentissages*<sup>13</sup>. De plus, le nombre de ces apprentissages autres que disciplinaires serait réduit à trois, alors que le Programme de formation de l'école québécoise compte neuf compétences transversales. Rappelons que la prise en charge par l'enseignant des compétences transversales constitue un des éléments obligatoires du Programme de formation. Certes, cette obligation demeure, entend-on, mais la majorité des enseignants admettent que ce qui ne fait pas l'objet d'une évaluation obligatoire ne fait pas souvent l'objet d'un apprentissage.

---

12 Par contre, il faut admettre que cela facilite au plus haut point la gestion de la classe, puisqu'il favorise l'enseignement magistral et accélère la correction des travaux.

13 Article paru sur le site de Canoë, op. cit.

Les enseignants, avons-nous affirmé, ont réagi vivement à l'éventuelle disparition de l'évaluation des compétences transversales dans le bulletin et à sa disparition annoncée dans les activités de la classe. Plus que l'effacement des compétences liées aux disciplines, la mise au rancart des compétences transversales est apparue, à leurs yeux, comme la preuve évidente que le MELS tournait vraiment le dos à la réforme et au nouveau pédagogique, même si le discours prétendait le contraire.

Pour les enseignants, les compétences transversales, malgré le discrédit public dont elles font l'objet, sont au coeur de ce renouveau, au coeur de l'apprentissage. D'un élève en échec ne dit-on pas, à lui comme à ses parents, qu'il ne sait pas travailler, qu'il ne sait pas s'organiser, avant même de dire qu'il est très faible en mathématique ou qu'il ne sait pas conjuguer ses verbes? La première appréciation d'un enseignant sur les résultats d'un élève relève d'une compétence transversale.<sup>14</sup> Ne pas en rendre compte sur le bulletin ou rendre cette évaluation tellement facultative qu'elle risque d'être vite ignorée, c'est encore une fois manquer de transparence envers l'élève et ses parents. C'est fournir une information partielle et incomplète sur l'élève et sur ses apprentissages.

Malgré l'importance que les enseignants attachent aux compétences transversales, ils reconnaissent cependant la difficulté d'en rendre compte et le fouillis actuel qui existe en ce domaine. Ils ne croient pas cependant que faire disparaître l'évaluation des compétences transversales soit la bonne solution et ils sont convaincus que ne plus en parler est la meilleure façon de ne pas chercher de correctifs à la situation.

### c) Les épreuves ministérielles

Toujours en s'appuyant sur les informations dont ils disposent, les enseignants ont retenu que les épreuves ministérielles seraient grandement simplifiées et qu'elles comporteraient une part importante de vérification des connaissances.

Au-delà des réactions spécifiques à l'information recueillie, la problématique des épreuves ministérielles a donné lieu à des échanges plus généraux, visant généralement la situation actuelle. Ainsi, en plus de souligner que toutes les disciplines ne font pas l'objet d'épreuves ministérielles<sup>15</sup>, des enseignants estiment que certaines épreuves ministérielles ne sont pas conformes aux exigences du Programme de formation. D'autres encore, s'ils reconnaissent la pertinence des épreuves rattachées à la sanction des études, s'interrogent sur le bien fondé des examens administrés en fin de cycle, notamment au primaire. Si l'objectif visé est lié à la régulation du système, ils avouent jamais n'en entendre parler et ne voient pas les modifications qui reposeraient sur les résultats obtenus. D'autres également, surtout au primaire, dénoncent le secret qui entoure l'administration de ces épreuves, notamment la connaissance des thèmes utilisés dans les épreuves de lecture et d'écriture. Cette méconnaissance préalable pénalise certains élèves, sachant qu'il est plus difficile de lire un texte dont on ne sait rien du sujet.

---

14 Ce type de commentaire est très souvent accompagné de remarques relatives à la motivation et à l'implication de l'élève dans ses apprentissages. On déplore alors son attitude devant des apprentissages dont il ne semble pas saisir l'importance. Il y aurait beaucoup à dire de l'insignifiance des connaissances scolaires pour beaucoup d'élèves et l'accent mis sur la maîtrise de ces connaissances ne les fera pas paraître plus significatives.

15 Les enseignants de ces disciplines seront-ils dispensés d'inclure la vérification des connaissances dans les épreuves qu'ils élaboreront? Si oui, est-ce juste et équitable, selon les valeurs prônées par la politique officielle d'évaluation des apprentissages? Faut-il admettre que les connaissances de certaines disciplines sont plus importantes que d'autres?

Si plusieurs reconnaissent que les épreuves actuelles exigent un temps disproportionné à administrer – certaines épreuves s'étendent sur plusieurs jours, même au primaire – et déplorent la lourdeur de la correction, ils estiment que c'est *le prix à payer* pour des examens qui soient élaborés dans un souci de vérifier le développement des compétences. Ceci n'empêcherait pas que l'on cherche des moyens pour en alléger l'administration et la correction, tout en respectant les exigences des programmes. Comme il a été exprimé au sujet des compétences transversales, ce n'est pas en élaborant des épreuves qui s'éloignent de la lettre et de l'esprit du Programme de formation que des solutions seront trouvées.

S'ils doivent se soumettre à ce qu'on évalue les connaissances dans les épreuves ministérielles, les enseignants ne veulent pas que cette évaluation soit prioritaire. Si c'était le cas, cela contreviendrait au Programme de formation, puisque les critères d'évaluation ne portent que sur le développement des compétences. Plus encore, une place trop importante accordée à l'évaluation des connaissances enverrait un signal clair que l'obligation de respecter le Programme de formation n'a plus sa raison d'être et, l'exemple venant de haut, influencerait la façon d'enseigner en classe. Sachant le traitement médiatique qui découle des performances des élèves aux épreuves ministérielles, notamment la production de palmarès, les enseignants se sentiraient contraints d'accorder une attention importante, voire exclusive, *à ce qui compte vraiment*. Que l'on soit d'accord ou non, plusieurs enseignants se sentent évalués par les résultats de leurs élèves aux épreuves ministérielles, et les médias se chargent d'alimenter cette perception, notamment par la publication de palmarès.

Un dernier point en lien avec les épreuves ministérielles a été discuté. L'information véhiculée laisse croire que, dorénavant, les enseignants seraient les seuls responsables des évaluations auxquelles seraient soumis les élèves, sauf en ce qui concerne les épreuves déterminées par le MELS. Une telle orientation signifierait-elle que les commissions scolaires ne pourraient plus imposer d'épreuves uniques? Les enseignants ne sont pas d'accord avec cette hypothèse. Ils considèrent que les examens venant de la Commission scolaire les aident à mieux comprendre le Programme de formation et à ajuster leur enseignement, au besoin.

#### d) L'adaptation scolaire

Les échanges entre les enseignants ont porté sur un dernier point, soit le bulletin des élèves relevant de l'adaptation scolaire. Le dossier n'a été qu'effleuré de la part des intervenants, notamment parce que les informations sur le sujet sont apparues à la fois incomplètes et contradictoires. Les interventions sont allées davantage vers des demandes de clarification de la part du MELS.

L'information perçue laisse entendre que les élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage, notamment ceux qui sont intégrés en classe ordinaire, recevraient un bulletin identique à celui des autres élèves du groupe. D'autres, cependant, parlaient d'un bulletin particulier, adapté au cheminement de l'élève et non à son groupe d'âge, mais pour ceux des classes spéciales seulement.

Devant cette incertitude, les enseignants y sont allés de quelques commentaires. Si la majorité se sent à l'aise avec l'idée d'un bulletin adapté pour les élèves regroupés dans les classes spéciales, plusieurs enseignants n'adhèrent pas au même principe pour les élèves en difficulté identifiés et intégrés dans les classes ordinaires. Ils estiment que ce serait un surcroît de travail et qu'on risque de multiplier les bulletins dans un même groupe. De plus, des bulletins différents risquent d'accentuer l'étiquetage des élèves par le groupe.

Par contre, l'utilisation du même bulletin pour tous les élèves de la classe implique que les élèves identifiés soient soumis aux mêmes travaux et, surtout, aux mêmes examens (par souci d'équité avec les autres), ce qui devrait se traduire par des résultats très négatifs, voire catastrophiques, ébranlant une estime de soi déjà fort affaiblie. Aucune solution n'a été proposée, laissant en plan la problématique sérieuse de la situation des élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage intégrés dans les classes ordinaires, problématique qui dépasse, et de loin, la seule question de l'évaluation et du bulletin scolaire.

## 2. Ce que nous questionnons

La section précédente a surtout rendu compte des réactions des enseignants à des éléments d'information portant sur des détails précis entourant d'éventuelles modifications au bulletin scolaire et aux épreuves ministérielles. Parfois, cependant, nous avons laissé entrevoir que certains commentaires débordaient la seule réaction au point discuté pour devenir un questionnement plus général sur les motifs du MELS d'entreprendre une telle opération. Cette seconde partie du développement s'arrête à ce questionnement plus global.

### a) Une meilleure compréhension pour les élèves et les parents?

À quoi sert le bulletin? Cette question est inévitable, puisque de la réponse dépendra pour une bonne part l'élaboration du formulaire utilisé comme bulletin. Aussi fallait-il s'attendre à ce que les enseignants posent une telle question afin de mieux situer leurs réactions aux modifications appréhendées.

La première réponse a été que le bulletin sert à communiquer à l'élève et à ses parents l'état de ses apprentissages en fonction des exigences fixées par le gouvernement à travers des programmes dont il rend l'application obligatoire dans toutes les écoles du Québec. De l'avis des enseignants, membres du CPIQ, les modifications proposées ne permettront pas l'atteinte de cet objectif de communication pour au moins deux raisons.

L'accent prioritaire mis sur l'acquisition des connaissances dans la composition de la note constitue une négation de l'esprit et de la lettre du Programme de formation de l'école québécoise. Il sera faux d'affirmer que les résultats de l'élève sont conformes aux exigences du programme, puisque les critères d'évaluation inscrits dans le document sont uniquement définis en termes de développement de compétences. C'est à l'occasion d'activités liées au développement de compétences que l'élève doit faire la preuve qu'il utilise avec pertinence les connaissances apprises et non dans des exercices qui s'attardent à mesurer la seule acquisition des connaissances. Affirmer que le résultat apparaissant au bulletin rend vraiment compte du comportement de l'élève au regard des exigences des programmes officiels serait alors faux et pourrait devenir un problème d'éthique pour l'enseignant.

La seconde raison avancée pour soutenir que le bulletin annoncé ne permettra pas une réelle communication réside dans les limites mêmes de l'instrument, tel que conçu. Jamais un bulletin n'a su, à lui seul, constituer une communication claire pour l'élève et ses parents. Tous les enseignants l'ont reconnu : il faut toujours expliquer le bulletin aux parents. En voulant le simplifier, on accentue l'ambiguïté de cette communication, donnant souvent l'illusion aux parents qu'ils comprennent vraiment

le résultat de leur enfant. Ni l'utilisation de lettres, ni le recours au pourcentage n'explique vraiment les forces et les faiblesses de l'élève. Le retour au pourcentage a fait en sorte que l'élève et ses parents se sont satisfaits d'une communication minimaliste : il a obtenu ou non la note de passage. À cette satisfaction minimaliste s'est ajoutée celle générée par l'apparition de la moyenne de groupe : mon enfant est au-dessus ou en bas de la moyenne. Mais que vaut cette moyenne de groupe par rapport à celles des autres groupes de l'école, des autres écoles? Personne ou presque ne pose la question.

Si trop de parents semblent se satisfaire d'une pseudo-communication, certains exigent davantage d'explications et avec raison. Beaucoup d'enseignants croient également que la communication de ces explications s'impose. Déjà, la division du domaine des langues avait été un pas en avant. Les parents pouvaient, d'un seul coup d'oeil, comprendre où se situaient les forces et les faiblesses de leur enfant au regard de la lecture, de l'écriture et de la communication orale. Même si les résultats inscrits ne disaient pas tout, ils révélaient plus que la seule mention de la discipline (français, anglais). Il en est de même avec l'indication des compétences liées à chacune des disciplines. Certes, il serait possible d'en diminuer le nombre et de trouver des formulations plus accessibles aux parents. Leur indication permet aux parents de comprendre que chaque discipline comporte des volets et que l'élève peut avoir un comportement différent selon les volets. Ramener tout à une seule note diminue la qualité de la communication.

Face à un tel raisonnement, on comprend mieux l'insistance des enseignants d'avoir la possibilité de joindre un autre document au bulletin – notamment le portfolio que plusieurs ont mentionné comme un outil d'information supérieur au bulletin – afin d'assurer une communication plus complète à l'élève et à ses parents. Imposer un bulletin minimaliste sous prétexte que les parents n'en demandent pas plus, c'est accepter de « niveler par le bas ».

b) Une communication plus univoque pour le système?

Ainsi, à quoi sert le bulletin? À cette même question, une seconde réponse est possible. Le bulletin sert à prendre des décisions administratives, comme le classement, la promotion et l'admission à une institution privée ou au cégep. En ce sens, il est un outil utile au système d'éducation dans son ensemble. Cette utilité déborde même le système, puisque le bulletin peut guider un employeur dans sa décision d'engager ou non la personne qui postule pour un emploi. Les modifications envisagées favorisent-elles un tel usage? Pas du tout, répondent les enseignants.

En plus des arguments mis de l'avant pour démontrer la faiblesse de la communication aux parents et qui pourraient être repris, avec certaines nuances, dans le cas des administrateurs, la composition de la note soulève ici un problème de taille. De quoi est faite la note apparaissant au bulletin? A-t-elle la même signification d'un enseignant à l'autre? D'une école à l'autre? D'une commission scolaire à l'autre? Dans quelle mesure peut-on s'y fier?

Au cours des années 1980, un document a beaucoup circulé dans les milieux scolaires : 60 % de quoi? Il ne serait pas exagéré d'affirmer que ce document a grandement contribué à l'avancement de la réflexion sur l'évaluation et à faire comprendre à quel point une même note peut être interprétée de façon fort différente quand on en compare la composition.

Prenons l'exemple de la note en mathématique. Deux élèves obtiennent 72 %. La composition de la note du premier élève est ainsi faite : 25 % (mémorisation des tables), 60 % (petits exercices dans des contextes réduits)<sup>16</sup>, 15 % (résolution de problèmes). L'autre élève a vu ses résultats répartis de la façon suivante : 0 % (mémorisation des tables), 20 % (petits exercices en contextes réduits), 80 % (résolution de problèmes). La note du second élève révélerait qu'il a davantage développé sa compétence en mathématique que le premier élève. De celui-ci, il est à peu près impossible d'avoir une idée de son niveau de compétence; peut-être que son bon résultat repose-t-il presque uniquement sur une maîtrise de connaissances, compte tenu de leur poids dans la composition de la note (20 % + 60 %). Il sait beaucoup de choses, mais saurait-il s'en servir avec pertinence le moment venu?

Que dire des mémorisations et des exercices (dictées, analyses grammaticales) en français? Les exercices de grammaire seront-ils comptabilisés en lien avec la lecture ou avec l'écriture? Dans les deux?

Comment prendre une décision éclairée avec une information si peu claire, si peu transparente? Une telle approche respecte-t-elle les principes de justice et d'équité à la base de la Politique d'évaluation des apprentissages du MELS? Poser la question, c'est y répondre.

On ne s'étonne pas de voir à quel point les institutions privées et les cégeps ne se fient pas aux résultats inscrits sur le bulletin pour admettre les élèves, surtout dans les programmes contingentés dans le cas des cégeps. On administre aux élèves des examens d'entrée ou on établit le calcul de la cote R pour discriminer les élèves.

Même le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport reconnaît qu'il ne peut se fier aux résultats fournis par l'école dans la décision d'attribuer ou non la note de passage dans les disciplines qui font l'objet d'épreuves ministérielles. Par souci d'équité et pour compenser la sévérité ou le laxisme des enseignants, la note de l'école est traitée en fonction des résultats obtenus à l'épreuve unique. Cette opération s'appelle la modération.

Certes, il ne serait pas possible pour le MELS d'imposer une composition pondérée de la note de chaque discipline, mais l'accent mis sur l'acquisition de connaissances augmentera, à n'en pas douter, de façon significative le poids de ces dernières au détriment des résultats servant à évaluer le développement des compétences et cela, sans transparence. De plus, et on le constate déjà, cette orientation encouragera plusieurs enseignants à faire en sorte que le résultat inscrit au bulletin ne soit que la moyenne des mesures obtenues en cours d'apprentissage. On reviendra alors à cette confusion que l'on croyait résolue, à savoir que la mesure n'est qu'une étape du processus d'évaluation, lequel culmine avec le jugement professionnel de l'enseignant. Ce jugement prend en compte les résultats de la mesure, mais aussi d'autres éléments qui engagent l'enseignant et qui constituent une facette majeure de son professionnalisme. S'en tenir aux seules mesures apparenterait l'enseignant à ce médecin qui nous transmettrait les résultats de nos analyses sanguines et de notre électrocardiogramme en concluant que nous sommes en bonne santé avec une note de 72 %. Que penserions-nous d'un tel médecin?

---

16 On qualifie de contextes réduits les exercices qui se contentent de demander à l'élève, de faire des additions, des soustractions, etc., d'extraire des racines carrées, de résoudre une équation à un inconnu, etc., sans qu'il ait à chercher *la ou les phrases mathématiques* exigées par le problème.

c) Pour alléger la tâche des enseignants?

Tout au long des échanges, les membres du CPIQ ont reconnu que l'application du Programme de formation et l'évaluation des élèves dans le respect du programme posent de nombreuses difficultés. Ils ont mentionné la gestion du trop grand nombre d'objectifs, surtout au primaire, ou la difficulté de rendre compte du développement des compétences transversales. Ils ont aussi souligné la lourdeur de l'administration et de la correction des épreuves ministérielles.

Cependant, sans rejeter toute préoccupation pour alléger leur tâche, les enseignants estiment que la voie choisie, soit les modifications envisagées au bulletin scolaire et aux épreuves ministérielles, ne va pas dans le sens d'un allègement qui serait profitable aux élèves. Ces changements sont vus comme un retour en arrière dont les élèves feront les frais et, pour cette raison, les enseignants refusent *un tel bonbon*.

Ils estiment surtout que la véritable réflexion qui pourrait amener un allègement sur certains aspects de leur tâche ne relève pas du bulletin. Ils sont conscients cependant que le bulletin envisagé n'encouragera pas la recherche des vraies solutions.

d) Pour mettre doucement au rancart le Programme de formation?

Cette question peut paraître farfelue, mais elle ne l'est pas. En effet, on pourrait croire que la présentation du bulletin est quelque chose de neutre, sans influence positive, ni négative sur l'application des programmes officiels, en tout cas pas de manière significative. Or, c'est tout le contraire, selon les membres du CPIQ. Si les modifications entendues n'avaient pas d'impacts sur l'application du Programme de formation, pourquoi tient-on tant, selon des propos rapportés dans les médias, à affirmer que la réforme n'est pas mise en cause? Pourquoi sentir le besoin de défendre le programme officiel, si ce n'est parce qu'on sait très bien l'interprétation qui sera faite des orientations envisagées?

Plusieurs fois, nous avons signalé que la priorité accordée à l'évaluation des connaissances va à l'encontre des exigences du Programme de formation. Nous avons mentionné que les critères d'évaluation inscrits dans les programmes officiels ne portent pas sur la maîtrise des connaissances, mais sur le développement des compétences. Ces critères devront être entièrement revus pour correspondre aux nouvelles orientations. Et il ne sera pas possible de toucher aux critères sans réécrire des pans entiers du document, ne serait-ce que, en toute logique, pour y faire disparaître toute allusion aux compétences disciplinaires et aux compétences transversales. Comment accepter que l'évaluation ne soit pas congruente avec les exigences des programmes? Dans l'histoire du Québec, ce serait la première fois que l'on demanderait aux enseignants de dissocier les deux!

Le Ministère, sans l'avouer, aurait compris qu'il n'échapperait pas à ce conflit. Aussi, préparerait-il un document qui imposerait une progression des apprentissages, ces apprentissages, selon notre perception, étant essentiellement centrés sur l'acquisition de connaissances. Dans les faits, ce document prendrait la place du Programme de formation et deviendrait le programme officiel, sans en avoir la sanction. A-t-on prévu que le matériel didactique approuvé n'a pas été conçu pour répondre aux exigences d'une progression des apprentissages? A-t-on compris que la politique d'évaluation des apprentissages découle d'un programme axé sur le développement de compétences et non sur la simple acquisition de connaissances?

Un dernier élément relatif à la réforme a été évoqué par les enseignants : la disparition du cycle. Selon ce qu'on entend et lit, le document qui précisera la progression des apprentissages sera élaboré par degré et non par cycle, notamment au primaire. Comment ne pas y voir une volonté marquée d'enterrer la réforme en faisant disparaître toute la terminologie qui y était associée?

## CONCLUSION

Perplexité et questionnement, voilà ce qui a dominé les échanges tenus par les membres du Conseil pédagogique interdisciplinaire du Québec. Voilà aussi ce qui lie l'ensemble des réactions rapportées dans le présent avis. Les enseignants saisissent mal le pourquoi des modifications appréhendées. Surtout, ils voient mal qui sera servi par ces modifications qu'ils n'ont pas demandées. Certes, ils reconnaissent qu'une diminution du nombre de compétences, notamment au primaire, ainsi qu'un allègement dans l'administration et la correction des épreuves ministérielles seraient de nature à diminuer leur tâche, mais ils ne souhaitent pas des changements qui viendraient compromettre les acquis du renouveau pédagogique et de la réforme. Or, c'est ce qu'ils perçoivent dans ce qu'ils ont lu et entendu.

Les participants à la rencontre ont affirmé être en accord avec les visées de la réforme, telles que formulées dans le rapport issu des États généraux sur l'éducation menés en 1995 et 1996. Cette adhésion ne va pas sans critiques. Ainsi, ils croient que les États généraux avaient raison d'affirmer qu'il fallait rénover notre système d'éducation<sup>17</sup> pour faire entrer les jeunes dans le XXI<sup>e</sup> siècle et que l'une des rénovations majeures consistait à axer leur formation sur le développement de compétences jugées essentielles pour le travailleur et le citoyen de demain. Une telle visée appelait alors une refonte en profondeur des curriculums dont la pièce principale a été le Programme de formation de l'école québécoise.

Si les enseignants ont certaines critiques à l'égard du Programme de formation, celles-ci ne touchent pas l'orientation de fond, soit le développement des compétences, mais concernent généralement des éléments d'ordre disciplinaire, surtout au secondaire, où les points de vue de spécialistes peuvent diverger de l'approche officielle retenue. Ces critiques demeurent mineures par rapport à d'autres aspects de la réforme, lesquels visent essentiellement son implantation et le soutien aux enseignants.

Trop souvent, le Ministère semble prêter des vertus magiques aux instruments. On croit qu'il suffit de modifier le bulletin, de produire un document présentant une progression des apprentissages pour améliorer les performances des élèves. On s'arrête très peu aux conditions requises pour actualiser en classe les intentions inscrites dans les instruments. Il en a été de même pour le Programme de

---

17 On semble avoir oublié que les États généraux ont été mis sur pied à la suite de constats révélant que près de 30 % des élèves du secondaire décrochaient sans avoir obtenu leur diplôme, alors que les programmes en vigueur désignés sous l'appellation de *programmes par objectifs* n'avaient pas donné les résultats escomptés. La progression des apprentissages qui serait en chantier nous ramènerait à ces objectifs tant décriés, avec un moindre niveau de complexité. Rappelons également que les programmes par objectifs avaient succédé aux programmes-cadres dénoncés à l'époque dans les divers médias, tout en se souvenant que ces mêmes programmes-cadres devaient constituer une solution aux programmes-catalogues (axés uniquement sur l'acquisition de connaissances) en vigueur dans les années 1950 et 1960 qui se heurtaient aux nouvelles exigences engendrées par la création du ministère de l'Éducation et la démocratisation scolaire. Qui ignore l'histoire...

formation. Certes, on allèguera qu'on a alloué d'importants budgets à la formation des enseignants ou à l'achat d'un matériel didactique adapté aux nouveaux programmes. Cela n'était pas suffisant. D'une part, les sommes consenties n'ont permis qu'une formation de surface; ce ne sont pas deux ou trois journées pédagogiques disséminées dans le calendrier scolaire qui auront permis aux enseignants de développer leur compétence à mettre en application le Programme de formation. Comme les élèves, la formation fournie a permis aux enseignants d'acquérir des connaissances sur le programme, sans pour autant les rendre compétents à l'actualiser en classe. Le développement de compétences exige du temps.

D'autre part, la formation portait généralement sur l'appropriation des visées et des contenus du Programme de formation sans vraiment permettre une réflexion pertinente sur les impacts sur la gestion de classe. Avec de telles exigences, pouvait-on continuer à travailler dans le même environnement, avec le même nombre d'élèves qu'avant? Les enseignants disposeraient-ils des conditions nécessaires à une application réussie du Programme de formation? Demanderait-on aux médecins spécialistes d'aujourd'hui de réussir des opérations dans des salles qui ressembleraient à celles que l'on trouvait dans les hôpitaux de la fin du XIX<sup>e</sup> siècle? Pourtant, en dehors de locaux mieux éclairés, d'un tableau vert ou blanc, de quelques ordinateurs devant le mur du fond, la classe d'aujourd'hui n'a pas tellement évolué. Peut-on développer des compétences dans un environnement conçu pour l'acquisition de connaissances?

Les enseignants s'attendent également à un soutien de la part du MELS. Ces dernières années, ils ont très peu vu et entendu des représentants du Ministère et ce, au plus haut niveau, les défendre sur la place publique et, surtout, défendre les programmes que ce même Ministère leur demande d'appliquer en classe. Cette absence de soutien, alliée à des modifications de l'ordre de celles qui sont actuellement appréhendées, a un important effet démobilisateur sur les éléments les plus dynamiques de la profession. Il ne serait pas étonnant de voir le décrochage des enseignants accompagné le décrochage des élèves, comme le rapportent diverses enquêtes récentes.

Sans nier l'importance de s'intéresser au bulletin scolaire, le CPIQ estime qu'il s'agit d'un débat périphérique qui éloigne de l'essentiel. Changer le bulletin est loin de garantir une amélioration de la persévérance scolaire et de la réussite des élèves. Profiter d'un tel changement pour donner la priorité à l'acquisition de connaissances sans débattre vraiment de cette problématique apparaît comme un subterfuge pour éviter une réflexion dont l'importance est cruciale pour le système éducatif. Vouloir éviter ce débat, c'est se condamner à reporter la recherche de véritables solutions, en sacrifiant les élèves qui, actuellement, fréquentent nos écoles primaires et secondaires.

Pourquoi une part importante des élèves n'arrivent-ils pas à maîtriser adéquatement ces connaissances que nous avons qualifiées de scolaires?<sup>18</sup> Et ce, non seulement au Québec, mais dans l'ensemble ou presque des pays industrialisés. Pourquoi l'école, telle que nous la connaissons ne parvient-elle pas à faire acquérir ces connaissances?

La réponse à ces questions est complexe et exigera un courage certain, car elle risque de nous entraîner sur une réflexion approfondie des exigences de la démocratisation scolaire, ce qu'on n'ose pas faire de peur d'être accusé de vouloir niveler par le bas. L'accusation suprême de ceux qui veulent maintenir le statu quo, voire nous ramener en arrière.

---

18 On oublie trop souvent que la majorité des élèves y arrivent.

L'exposé de cette problématique exigerait cependant un autre avis...

Le Conseil pédagogique interdisciplinaire du Québec (CPIQ) par :

Monsieur Michel Monette, consultant, rédaction du mémoire

Madame Louise Trudel, directrice générale et coordonnatrice des travaux



**Conseil  
pédagogique  
interdisciplinaire  
du Québec**

*Conseil pédagogique interdisciplinaire du Québec (CPIQ)  
1319, chemin de Chambly, bureau 202  
Longueuil (Québec) J4J 3X1  
Téléphone : (450) 928-8770 • Télécopieur : (450) 928-8771  
Courriel : [secretariat@conseil-cpiq.qc.ca](mailto:secretariat@conseil-cpiq.qc.ca)  
[www.conseil-cpiq.qc.ca](http://www.conseil-cpiq.qc.ca)*