

Construction et déconstruction des politiques curriculaires. Une analyse des positions des acteurs du système éducatif québécois sur les modifications apportées au régime pédagogique

Cécile Mathou et Solen Poirier, Université de Montréal, Canada

Résumé: L'objectif de l'article est de présenter les résultats d'une recherche portant sur les modifications introduites au Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, primaire et secondaire au Québec en 2010. Ces modifications concernaient notamment l'implantation d'un bulletin de notes standardisé pour tous les établissements. Sur la base de l'analyse de contenu d'un échantillon de mémoires produits lors de la consultation sur ces changements, cet article met en relief les positions prises par les organisations représentant divers acteurs du système éducatif, ainsi que les principaux enjeux qui ressortent des arguments avancés. Nous identifions trois groupes d'acteurs: le premier, regroupant la majorité des organisations, qui s'oppose aux changements proposés; le second, constitué par l'organisation représentant les parents d'élèves, qui adopte une position ambivalente; le dernier, composé des syndicats enseignants, qui sont les seuls à se positionner en faveur des changements. Enfin, notre analyse révèle que le texte final résulte en partie de compromis entre les demandes exprimées, ce qui lui donne un caractère composite.

Mots-clés: transformations curriculaires; élaboration des politiques; régime pédagogique; système éducatif québécois; sociologie du curriculum

Introduction

En juin 2010, le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) du Québec annonçait sa volonté d'introduire des modifications au Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire. Au Québec, le Régime pédagogique (RP) détermine les modalités d'application de la Loi sur l'instruction publique (LIP), c'est-à-dire le cadre organisationnel des services éducatifs et les règles régissant la sanction des études. En proposant une vision commune de l'application de la LIP, il témoigne également « de ce que doit être une formation pertinente, de qualité » (CSE, 2010, p. 11). C'est donc un des textes centraux parmi l'ensemble des textes qui forment le curriculum « formel », soit l'ensemble des prescriptions institutionnelles qui encadrent le travail des enseignants: lois, programmes, circulaires et autres documents « qui prétendent assister ou régir l'action pédagogique » (Perrenoud, 1993, p. 62).

Les modifications au RP, proposées dans un projet de règlement, portaient principalement sur l'implantation d'un bulletin censé uniformiser dans toute la Province la façon de communiquer aux parents les résultats de leur enfant. Cependant, le texte du projet entraînait dans la foulée d'importants changements modifiant la définition des contenus enseignés et évalués ainsi que les modalités et la périodicité de l'évaluation des apprentissages, tels que définis par la réforme du curriculum lancée au début des années 2000. Le processus d'adoption de ces changements a donc fortement mobilisé les acteurs du secteur éducatif.

Peu de recherches ayant trait au curriculum québécois se sont penchées sur les textes légaux et réglementaires, les chercheurs privilégiant l'analyse des énoncés de politique, des plans d'action ministériels et des programmes d'études (voir par exemple Gauthier & Saint-Jacques, 2002; Hasni & Lebeaume, 2010; Lafortune, Ettayebi & Jonnaert, 2007; Mellouki, 2010).¹ En outre, dans le contexte d'un débat très idéologique entre partisans et opposants de la réforme du curriculum, les chercheurs eux-mêmes sont souvent partie prenante dans des luttes entre écoles et « paradigmes » (Crahay & Forget, 2006, p. 76). Les affrontements entre défenseurs et détracteurs de la réforme révèlent à quel point la construction de cette politique éducative en objet scientifique est difficile (Draelants, 2011).

¹ Contrairement aux recherches portant sur l'administration scolaire, domaine où l'analyse des textes légaux et réglementaires est très développée comme en témoignent par exemple les travaux d'André Brassard au Québec.

La recherche faisant l'objet du présent article avait ainsi comme objectif de jeter un éclairage différent sur un texte mal connu, mais néanmoins central de la politique curriculaire québécoise, grâce à une analyse fondée la sociologie du curriculum (Forquin, 2008). Le RP en vigueur depuis 2010 a été analysé à partir des questions suivantes: En quoi consistaient les changements proposés par le ministère? Comment les acteurs du milieu éducatif se sont-ils positionnés vis-à-vis des changements proposés? Quelles demandes ont finalement été prises en compte dans le texte final à l'issue de la consultation?

Dans un premier temps, des éléments de contexte permettront de retracer les événements ayant mené au projet de règlement de 2010. Dans un second temps, une présentation du cadre théorique précisera comment ces changements curriculaire sont analysés dans une perspective sociologique. Une brève présentation de la méthodologie suivra. Les résultats seront présentés selon trois axes: la caractérisation des changements apportés par le nouveau RP, suivie de l'analyse de la position des acteurs du champ éducatif et enfin quelques constats sur les demandes prises en compte à l'issue du processus consultatif.

Le contexte de l'adoption du projet de règlement modifiant le Régime pédagogique

Le Québec a entrepris depuis 2000 une refonte majeure de son curriculum avec le Renouveau pédagogique. Cette réforme a été lancée suite aux États généraux sur l'éducation (ÉGÉ) qui se sont tenus en 1996. Les composantes fondamentales du Renouveau sont 1) des domaines généraux de formation censés établir des liens entre apprentissages scolaires et vie en dehors de l'école, 2) des compétences transversales, par exemple être en mesure d'exploiter l'information, ou encore communiquer, 3) des domaines d'apprentissage regroupant plusieurs disciplines, 4) des apprentissages structurés autour de cycles pluriannuels et non plus découpés par année d'études.

L'implantation du Renouveau s'est accompagnée d'un nouveau RP en 2000, puis d'une Politique d'évaluation des apprentissages (ministère de l'Éducation du Québec [MEQ], 2003) visant à mettre en cohérence les pratiques évaluatives et l'approche par compétences. Cette politique privilégiait une interprétation critériée, en fonction des attentes du programme, plutôt que normative, en fonction d'un groupe de référence (Laurier, 2014).

Les choix relatifs à la communication des résultats des élèves devaient alors refléter les choix faits localement en matière d'évaluation des apprentissages (MELS, 2006). En plus du bulletin, les communications devaient inclure un bilan des apprentissages. Ce dernier devait s'appuyer sur des échelles de niveaux de compétences, pour établir un portrait des compétences développées par l'élève en fin de cycle d'apprentissages (de deux ou trois ans).

Entre 2000 et 2007, des modifications apportées au RP² viennent préciser des éléments, comme la définition du bilan d'apprentissages. En 2007, un règlement modifiant le RP marque un premier infléchissement par rapport aux orientations portées par le Renouveau. La présentation des résultats de l'élève par une note en pourcentage, accompagnée de la moyenne de groupe, devient obligatoire. Cependant, les dispositions concernent uniquement la « conversion » des résultats des élèves en pourcentage pour les seules fins de la communication aux parents – la façon des constituer les résultats restant à la discrétion des équipes.

À l'automne 2009, la ministre de l'Éducation de l'époque, Michelle Courchesne, annonce qu'elle souhaite des changements dans les pratiques évaluatives pour notamment miser sur l'évaluation et l'acquisition des connaissances (Haroun, 2009). Elle entreprend alors une tournée provinciale afin de rencontrer les acteurs sur le terrain. Selon l'analyse qu'en fait la ministre, la collecte d'information révèle que des besoins de régulation sont nécessaires concernant les pratiques en évaluation des apprentissages. Trois grandes orientations sont alors annoncées dans *L'école, j'y tiens!* (Gouvernement du Québec, 2009): simplification de l'évaluation des apprentissages; réduction du nombre de résultats à consigner pour rendre compte des

² Le RP sera modifié deux fois :

- en 2001, des modifications intègrent des décisions concernant l'enseignement moral et religieux ;
- en 2005, le RP vient notamment préciser la définition du bilan en fin de cycle, et des communications à transmettre aux parents en cours de cycle. Des outils d'évaluation sont d'application obligatoire pour constituer le bilan.

apprentissages et les communiquer dans les bulletins; et place des connaissances plus visible. Il s'agit alors d'apporter les modifications nécessaires pour permettre « d'évaluer les connaissances acquises et de rendre les bulletins encore plus clairs pour les parents » (*Ibid.*, 2009, p. 13).

Finalement, le 11 juin 2010 est annoncé le dépôt d'un projet de règlement. La ministre explique qu'avec le nouveau bulletin, « les évaluations des enseignants et enseignantes, qui seront axées davantage sur les connaissances, pourront encore mieux refléter les progrès des jeunes, et ce, tout au long de l'année » (CNW, 2010).

Cadre théorique

Les textes légaux et réglementaires comme le RP font partie de l'ensemble des textes qui forment le curriculum « formel » ou « prescrit », par opposition au curriculum « réel » (Perrenoud, 1993), soit les contenus effectivement enseignés ainsi que les activités qui se déroulent dans les classes, qui peuvent être plus ou moins éloignées du prescrit.³

Le terme de « curriculum », davantage mobilisé dans la littérature scientifique anglo-saxonne que francophone, peut être compris de différentes manières. On peut, à l'instar de Mangez et Liénard (2008), distinguer l'acception de sens courant, désignant simplement les « contenus d'enseignement », de la définition généralement admise par les sociologues, qui englobe non seulement les contenus, mais aussi les modalités de leur sélection, de leur organisation et de leur transmission (méthodes pédagogiques, organisation du temps, de l'espace, relations enseignant/élève). Il est question dans cette recherche du curriculum au sens large, puisqu'elle touche aux prescriptions liées à l'évaluation des contenus et leur communication.

On peut se demander, à la suite de Forquin (2008), en quoi le curriculum prescrit peut constituer un objet pertinent d'enquête et de réflexion. Le premier élément de réponse est la remise en question de l'« allant de soi » du curriculum:

Sous le regard du sociologue, le curriculum cesse d'être perçu comme une composante « naturelle » du monde scolaire, mais apparaît bien plutôt comme un objet « socialement construit », comme le produit d'un processus permanent d'élaboration et d'institutionnalisation dans lequel se traduisent à la fois des mobilisations de compétences et de ressources, des confrontations d'intérêts, des conflits de valeurs et des enjeux de pouvoir (...) (Forquin, 2008, p. 9).

Par rapport aux autres champs disciplinaires qui appréhendent ces questions, notamment les approches didactiques, la perspective sociologique appréhende les enjeux qui sous-tendent les changements curriculaires comme l'expression de tensions entre différents groupes au sein de la société. Elle se démarque de conceptions qui considèrent que les évolutions internes aux sciences de l'éducation sont les principaux moteurs des transformations curriculaires (Crahay & Forget, 2006). Certains considèrent par exemple l'approche par compétences comme une évolution naturelle, découlant du renouvellement de la conception de l'apprentissage et des progrès des sciences cognitives (Legendre, 2008).

Dans une perspective sociologique, le chercheur ne cherche pas à fournir des réponses sur ce que doivent être les contenus scolaires et leur transmission. La visée est avant tout descriptive et compréhensive. La notion d'objet « socialement construit » implique également que l'on s'intéresse aux acteurs qui pèsent sur les décisions en matière de curriculum. En ce sens, on peut examiner un processus de consultation publique comme arène⁴ où différents groupes d'acteurs vont s'affronter à travers leur vision de ce que sont les contenus

³ Si cet article se penche sur le curriculum formel de l'enseignement obligatoire, les autres niveaux d'analyse (curriculum mis en œuvre dans les classes, et en bout de chaîne, le curriculum maîtrisé par les élèves) sont tout aussi importants bien qu'ils se situent bien au-delà du cadre de cette recherche.

⁴ Influencée par le courant interactionniste américain, la sociologie du curriculum met l'accent sur le caractère interactif et intersubjectif de la vie sociale : l'homme pose dans le monde des actions douées de sens pour lui et rencontre les actions et les significations posées par les autres, etc. On peut alors définir les institutions comme les arènes où se rencontrent des perspectives divergentes des individus et des groupes à partir desquelles significations communes doivent être négociées (Forquin, 2008).

et pratiques pédagogiques légitimes. Le curriculum est alors envisagé dans sa « dimension politique », comme résultant d'un ensemble de processus de décision à l'occasion desquels se manifestent conflits d'intérêts, visions divergentes, et enjeux de pouvoir (Forquin, 2008).

Dès les années 1970, le sociologue John Eggleston (1977) soulignait déjà que la définition du curriculum était devenue un enjeu faisant intervenir des groupes de pression de plus en plus nombreux et organisés: parents d'élèves, syndicats et associations professionnelles diverses, groupes économiques, éditeurs de manuels, inspecteurs, agences spécialisées dans l'ingénierie curriculaire, etc. Il proposait alors de dresser une cartographie des interactions sociales que supposent ces processus: quels groupes sont à l'origine de quelles idées, comment se constitue un groupe de pression, comment il obtient du soutien financier, quelles pressions sont nécessaires pour être entendu, etc.

Sans prétendre répondre à toutes ces interrogations, cette recherche s'est limitée à démêler les fils des arguments mis de l'avant par les différents groupes d'acteurs qui « pèsent » sur la définition du curriculum, pour situer les positions prises par les uns et par les autres et identifier qui semble avoir été « entendu » au terme du processus d'élaboration curriculaire.

Méthodologie

Cette recherche s'appuie sur une analyse documentaire croisant deux corpus de textes. La figure 1 présente l'articulation entre l'analyse de contenu⁵ des deux corpus de texte d'un côté, et les trois questions de recherche de l'autre.

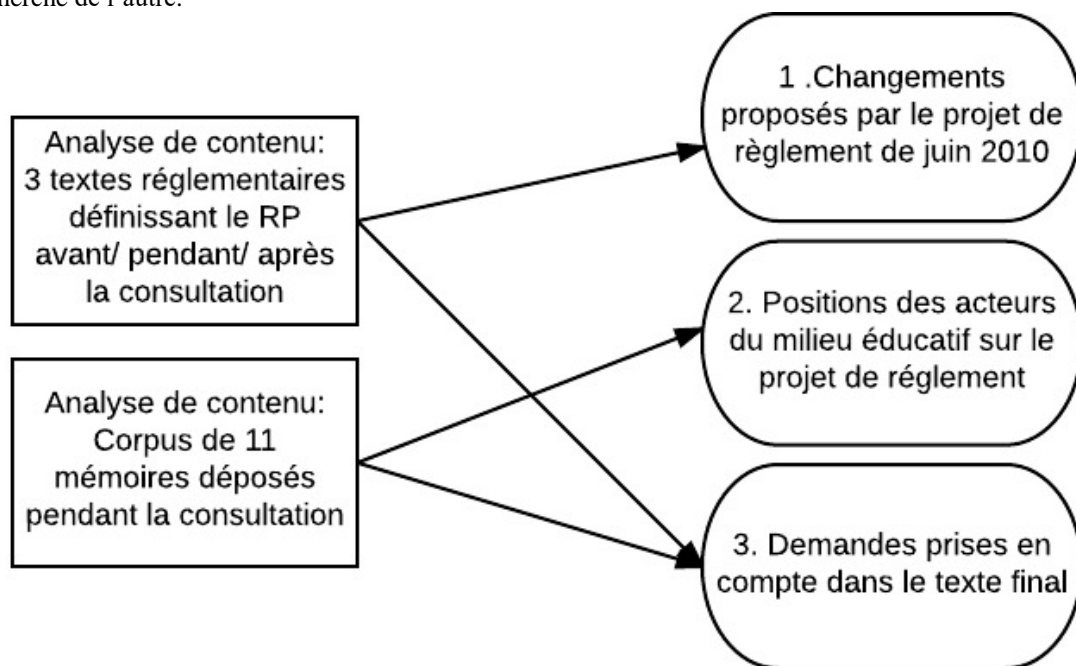


Figure 1 Articulation de l'analyse de contenu aux questions de recherche

Une **première** étape a consisté à analyser de façon systématique et comparative le contenu des textes réglementaires: texte en vigueur *avant* le projet de règlement, projet de règlement lui-même, et enfin version *finale* adoptée en septembre 2010. Cette comparaison systématique a permis de repérer les modifications

⁵ L'analyse de contenu consiste en la transposition d'un corpus donné en un certain nombre de thèmes ou de catégories représentatifs du contenu analysé, en rapport avec l'orientation de recherche (Paillé & Mucchielli, 2005). Étant donné la taille relativement réduite des deux corpus analysés, nous avons privilégié une procédure d'analyse manuelle accompagnée d'un encodage dans un tableau Excel par opposition à un traitement informatisé (à l'aide de logiciels tels que Nvivo).

proposées et/ou adoptées pour chacun des articles du projet de règlement. Le Tableau 1 reproduit un extrait de notre matrice comparative – trop longue pour être présentée dans son intégralité.

Tableau 1. Extrait de la comparaison systématique des articles du Régime pédagogique tels que rédigés dans le texte en vigueur avant juin 2010, dans le projet de règlement (juin 2010) et dans le texte final adopté en septembre 2010

<i>Régime pédagogique en vigueur en juin 2010</i>	<i>Projet de règlement modifiant le Régime pédagogique – juin 2010</i>	<i>Régime pédagogique adopté en septembre 2010</i>
Article 28. L'évaluation est le processus qui consiste à porter un jugement sur les apprentissages à partir de données recueillies, analysées et interprétées, en vue de décisions pédagogiques et, le cas échéant, administratives.	Article 28. L'évaluation est le processus qui consiste à porter un jugement sur les apprentissages, soit des connaissances et des compétences , à partir de données recueillies, analysées et interprétées, en vue de décisions pédagogiques et, le cas échéant, administratives.	Article 28. L'évaluation est le processus qui consiste à porter un jugement sur les apprentissages, soit des connaissances et des compétences disciplinaires , à partir de données recueillies, analysées et interprétées, en vue de décisions pédagogiques et, le cas échéant, administratives.

Cette analyse systématique nous a permis de mettre en exergue et de catégoriser les changements introduits et les variations d'un texte à l'autre. Ces changements seront présentés dans le Tableau 2 de la section « Résultats ».

Une **deuxième** étape a consisté à réaliser une analyse de contenu des documents produits lors de la période de consultation portant sur l'adoption du projet de règlement. Parmi les 51 mémoires déposés pendant cette période, nous avons sélectionné un échantillon de mémoires provenant d'organisations représentant une diversité d'acteurs du milieu éducatif québécois, situés aux différents échelons du système et dans les réseaux public et privé: commissions scolaires (ACSQ, ADIGECS, FCSQ)⁶; syndicats enseignants (FAE, FSE-CSQ)⁷; Fédération Québécoise des Directions d'Établissements (FQDE); Fédération des Comités de Parents du Québec (FCPQ); Fédération des Établissements d'Enseignement Privé (FEPP); Fédération des Professionnelles et Professionnels de l'Éducation du Québec (FPPEQ); Association québécoise des enseignantes et enseignants du primaire (AQEP), et enfin Conseil Supérieur de l'Éducation (CSE) dont la fonction est de conseiller le ministère sur toute question relative à l'éducation. La sélection des mémoires recoupe largement la composition des acteurs participant à la table de pilotage chargée du suivi de la réforme, censée regrouper les principaux partenaires de l'éducation.⁸ Le corpus de 11 documents ainsi constitué a été saisi dans un tableau Excel structuré autour des catégories identifiées à l'étape 1. Pour chaque type de modifications, il s'agissait de caractériser la prise de position de l'acteur (favorable, défavorable, neutre), mais également de synthétiser les principaux arguments mis de l'avant pour justifier la position adoptée.

Dans un **troisième** temps, une comparaison systématique de la version finale du texte réglementaire et des demandes spécifiques des différents acteurs a permis d'avancer des hypothèses sur les demandes prises en compte à l'issue du processus consultatif.

⁶ Association des cadres scolaires du Québec (ACSQ), Association des directeurs généraux des commissions scolaires du Québec (ADIGECS), Fédération des commissions scolaires du Québec (FCSQ).

⁷ Fédération Autonome de l'Enseignement (FAE); Fédération des syndicats de l'enseignement — Centrale des syndicats du Québec (FSE-CSQ). Concernant la position de la FAE, le document utilisé est le rapport produit dans le cadre de la Plateforme pédagogique. Une autre école est possible, publié au cours de l'année 2009. La FAE n'a pas transmis d'avis officiel pendant la consultation, leurs positions ayant été exposées et publiées avant le projet de règlement.

⁸ Ces critères de sélection permettent d'affirmer que notre échantillon est représentatif des groupes d'acteurs reconnus comme les plus importants par les institutions. Ceci renvoie à l'idée que les acteurs en mesure de peser sur le processus d'élaboration d'une politique doivent jouir d'un minimum de reconnaissance au sein de l'arène où sont débattus les enjeux éducatifs. Cependant une des limites de l'analyse est de ne porter que sur un cinquième de la totalité des mémoires déposés.

Résultats

1. La nature des changements proposés par le projet de règlement de juin 2010

Notre analyse du texte en question montre que le projet introduit des modifications importantes entraînant la standardisation des normes et modalités d'évaluation, et l'obligation de communiquer certaines informations aux parents (notamment la nature et la période des évaluations prévues pour chaque matière). Le texte prescrit notamment un nombre d'« étapes » d'évaluation uniformes pour toutes les écoles. Autre changement majeur, le bilan d'apprentissages est remplacé par un quatrième bulletin annuel.⁹ Les résultats finaux sont obtenus par cumul des notes obtenues aux étapes antérieures. Les modifications concernent également la façon dont sont définis les apprentissages, avec l'introduction du terme de « connaissances », qui n'apparaissait pas dans la version antérieure du RP.

La synthèse de ces changements est présentée dans le tableau qui suit.

Tableau 2. Principaux changements introduits par le projet de règlement modifiant le régime pédagogique, juin 2010

<i>Type de changement</i>	<i>Principales modifications et articles de la LIP correspondants</i>
<i>Standardisation des normes et modalité d'évaluation</i>	Standardisation de la périodicité du bulletin: imposition de quatre étapes d'évaluation à des périodes précises (art. 29) Standardisation du contenu pour chaque bulletin: résultats disciplinaires exprimés en pourcentages; obligation d'indiquer les moyennes de groupe (art. 30.1) Prescriptions concernant la constitution des résultats des élèves: utilisation de cadres d'évaluation (art. 30.1); pondérations des étapes pour la constitution du résultat disciplinaire final figurant dans le dernier bulletin (art. 30.2) Remplacement du bilan par un 4 ^e bulletin annuel (art. 23.3; 28)
<i>Communication aux parents</i>	Standardisation des informations transmises aux élèves et aux parents sur les normes et modalités (art. 20)
<i>Définition des contenus enseignés et évalués</i>	Ajout du terme « connaissances » et suppression du terme « compétences transversales » (art 15; 28) Réduction du nombre de compétences disciplinaires à évaluer (uniquement en langue d'enseignement, langue seconde, mathématiques; résultat global par discipline pour les autres matières) (art. 30.1)

2. Les positions des acteurs du milieu éducatif sur le projet de modifications du Régime pédagogique

L'analyse du positionnement des organisations représentant les acteurs du milieu éducatif vis-à-vis de ces changements fait émerger trois groupes d'acteurs. Les trois groupes et les principaux arguments qui accompagnent leurs positions sont présentés dans les paragraphes qui suivent.

⁹ Avec la suppression du bilan, on assiste également à la disparition des échelles des niveaux de compétence sur lesquelles devait s'appuyer le jugement de l'enseignant sur le niveau de développement de l'élève.

Une large coalition clairement opposée aux modifications proposées

Un premier groupe rassemble la majorité des organisations de notre échantillon, comprenant notamment les représentants des commissions scolaires, des directions d'établissement, et le CSE.¹⁰ Ces acteurs se positionnent globalement contre les modifications proposées, car elles remettent en cause les fondements du Renouveau, sont en contradiction avec le programme de formation, et pourraient même signer la « mort de la réforme » (FQDE, 2010, p. 3).

Sans être opposés à une certaine uniformité du bulletin, la plupart des acteurs se questionnent sur la nécessité d'imposer un modèle unique, et sur le manque de souplesse envers la diversité des pratiques locales. L'ADIGECS, par exemple, déplore cette réduction de l'autonomie des établissements. Dans l'ensemble, ces acteurs souhaiteraient une possibilité d'adaptation par le milieu.

En revanche, la question de la périodicité des bulletins et l'imposition d'étapes d'évaluation suscitent une très forte opposition. Les acteurs critiquent le choix des périodes, un encadrement trop serré et une marge de manœuvre réduite pour le local, voire une « ingérence » dans les écoles. La production des bulletins entraînerait trop de temps passé sur l'évaluation et moins de temps pour l'apprentissage, alors que le bulletin devrait rester un outil de communication et non une fin en soi. Selon le CSE, le rythme d'apprentissage des élèves ne serait plus respecté puisqu'il devrait suivre un rythme prédéfini et standardisé par les dates de remise de bulletin.

De même, la suppression du bilan d'apprentissages est fortement contestée. Sa suppression entraînerait une mise en veilleuse du principe du « cycle » pluriannuel. Le CSE note que le « quatrième » bulletin tel que proposé par le projet de règlement ne peut remplacer le bilan censé donner un portrait des apprentissages réalisés en fin de cycle. La suppression du bilan marquerait aussi le retour de l'« évaluation-sanction » au détriment de l'« aide à l'apprentissage » promue dans la Politique d'évaluation du MELS. Pour la FQDE, cette suppression fait ressurgir un « apprentissage linéaire et séquentiel » (2010, p.3).

Les mêmes types d'arguments sont avancés contre les modifications concernant la constitution du résultat final dans le dernier bulletin: cet « implacable calcul des trois premières étapes » pourrait rendre la réussite impossible pour certains élèves et augmenter les risques de décrochage (ADIGECS, 2010, p. 4). Selon l'ACSQ, considérer les notes obtenues en début d'apprentissage et les pondérer pour obtenir un résultat final va à l'encontre de la notion de cycle. Cela serait contradictoire avec la logique de développement de compétences. Pour la FEPEP et la FQDE, cette modification indiquerait un retour au « paradigme d'enseignement » basé sur le cumul de notes.

Enfin, à propos de la définition de ce qui doit être enseigné et évalué, la majorité des acteurs est clairement opposée à l'ajout de la notion de « connaissance ». Ils soulignent la contradiction avec le programme de formation. L'ADIGECS notamment considère qu'un « fondement du programme » est ébranlé par cette modification: on passerait d'un « programme ayant comme finalité le développement des compétences à un programme qui distingue le développement des connaissances et le développement des compétences » (ADIGECS, 2010, p. 3). Pour le CSE, les connaissances font de toute façon partie des compétences (CSE, 2010). D'autres qualifient cet ajout de superflu, car correspondant aux pratiques des enseignants, qui tiennent compte des connaissances dans l'évaluation des compétences. Ces mêmes acteurs s'expriment en faveur du maintien des compétences transversales et de la distinction entre compétences disciplinaire et transversale, le texte proposé laissant présumer de la disparition de l'objectif de développer des compétences transversales.

Un acteur au milieu du gué: la Fédération des comités de parents du Québec

Un deuxième groupe est constitué par une seule organisation, la Fédération des comités de parents. Elle est en accord avec certains éléments du règlement, mais se révèle plus mitigée voire en opposition quant aux changements proposés qui vont au-delà de l'instauration d'un outil de communication uniforme et d'une

¹⁰ Ce premier groupe comprend les organisations suivantes : ACSQ, ADIGECS, AQEP, CSE, FCSQ, FEPEP, FPPEQ, FQDE.

communication plus transparente avec les parents. La Fédération est clairement en faveur de l'explicitation des informations communiquées aux parents, au nom du « droit à l'information » sur l'évaluation de leur enfant. Le bulletin scolaire relève de l'imputabilité de l'école vis-à-vis des parents. La FCPQ « juge que les parents seront soulagés de l'apparition d'un bulletin uniforme pour tous les enfants d'un même niveau au Québec » (FCPQ, 2010, p. 2).

Si la Fédération accueille plutôt favorablement le fait que les étapes et leur périodicité soient définies de façon plus standardisée, elle s'interroge sur le bienfondé de la quantité d'évaluations attendues par le nouveau règlement, redoutant la « pression liée aux successions rapides de fins d'étapes » alors que les enseignants pourraient « mettre plus d'énergie pour mieux commenter qualitativement le cheminement des élèves » (*Ibid.*, p. 3).

En revanche, la FCPQ est fermement opposée à la proposition de constitution du résultat final dans le dernier bulletin, notamment en ce qui a trait au principe de la « pondération » annuelle des résultats d'étape:

Cette manière de faire a été abandonnée, puisqu'elle ne permet pas à un enfant d'apprendre tout au long d'un cheminement. L'important pour les parents et l'ensemble de la société, c'est que les jeunes aient atteint les objectifs du programme en fin de cycle. Nous demandons donc à être rassurés à ce sujet, et ne pas voir réapparaître une technique désuète et désavantageuse pour les jeunes en apprentissage (*Ibid.*, p. 2).

La FCPQ est également opposée à la suppression des « compétences transversales » dans le bulletin, estimant important pour les parents d'être informés de la l'évolution de la maîtrise de ces compétences. Elle considère par ailleurs l'ajout du terme « connaissance » comme une mise au point avant tout cosmétique, puisque l'évaluation des connaissances n'a jamais été mise de côté par le Renouveau.

Les syndicats enseignants isolés dans leur soutien à un texte qu'ils jugent encore trop timide

Enfin, un troisième groupe d'acteurs rassemble les deux syndicats enseignants qui se rejoignent dans un positionnement généralement en faveur des nouvelles dispositions. Bien que la FSE-CSQ semble plus mitigée sur certains aspects du projet de règlement (notamment dû au risque d'érosion de l'autonomie des enseignants), ils en reconnaissent les avancées allant dans le sens d'une « réforme de la réforme ».¹¹

La FSE-CSQ considère la pondération par étape envisageable, mais devant être décidée localement et ajustée d'une discipline à l'autre. De même, le choix d'avoir des notes chiffrées devrait être laissé aux équipes. La FAE se montre la plus enthousiaste envers l'idée d'uniformisation de la forme et du contenu du bulletin: « Afin que tous les parents et les intervenantes et intervenants de la province puissent avoir une compréhension commune de cet outil, nous proposons que le MELS soit l'artisan de modèles nationaux » (FAE, 2009, p. 20).

La suppression du bilan d'apprentissages en fin de cycle est bien accueillie, car les deux organisations sont opposées au maintien des cycles d'apprentissage: un bulletin de fin d'année qui contient les résultats des étapes antérieures permettrait davantage de prendre des décisions concernant le cheminement scolaire des élèves.

Enfin, la redéfinition des contenus d'enseignement est jugée nécessaire pour « recentrer les apprentissages sur l'acquisition des connaissances » (FAE, 2009, p. 13). Il faut pouvoir « rendre compte à l'intérieur de la compétence de l'acquisition des connaissances » (FSE-CSQ, 2010, p. 5). Les deux organisations sont également favorables à la suppression des compétences transversales. À la place, la FSE-CSQ propose d'informer les parents sur le développement global de l'enfant (à travers des médiums plus informels, tels des rencontres).

¹¹ Dans le cadre de cet article, nous ne pouvons explorer les raisons qui expliquent ces différences de positionnements entre les deux organisations syndicales. Les différences entre ces deux organisations et leurs discours ont été analysées par Maroy & Vaillancourt (2013).

3. Les demandes des acteurs ont-elles pesé dans l'adoption du texte final?

Malgré l'opposition de la majorité des acteurs, à la fin des 45 jours de consultation, le règlement est finalement adopté.¹² Le texte final comporte cependant quelques modifications par rapport au projet initial. L'un des principaux changements est l'imposition de trois étapes d'évaluation par année au lieu de quatre, ce qui va dans le sens de la demande de la FCPQ sur ce point, alors que la plupart des acteurs avaient exprimé leur désaccord avec l'idée même d'imposer des étapes.

Le ministère va également imposer une pondération précise des trois étapes d'évaluation (20 % pour la première, 20 % pour la deuxième et 60 % pour la dernière) au lieu de laisser la décision aux écoles comme prévu initialement. Cette décision est plutôt surprenante, car la grande majorité des acteurs s'est exprimée contre le principe de pondération des résultats en cours d'année. On peut néanmoins faire la lecture suivante de cette décision. En ne laissant pas le choix du poids des étapes et en faisant peser davantage la dernière étape, le ministère tenterait de préserver en partie la logique qui sous-tendait le bilan d'apprentissages (dans lequel on dressait un portrait des apprentissages de l'élève en fin de cycle), alors que la disparition de ce dernier était très fortement critiquée. Dans le texte final, le troisième bulletin annuel est d'ailleurs défini comme un « bilan portant sur l'ensemble du programme d'étude »: on réintroduit la notion de bilan, mais c'est un bilan « annuel », et non plus de cycle.

Au final, si le MELS a voulu ouvertement faire alliance avec les acteurs « externes » du système (les parents), comme en témoigne les discours qui émanent du MELS dans la période qui précède la consultation, notre analyse montre que les changements adoptés sont beaucoup plus proches des demandes syndicales.

D'ailleurs, plusieurs acteurs (ACSQ, FEFP, FCSQ) remettent en cause les raisons invoquées par le MELS pour entreprendre de tels changements. La FCPQ elle-même souligne que, contrairement à la communication du MELS, « les présentes propositions de modifications, au départ, ne faisaient l'objet d'aucun besoin de notre part » (FCPQ, 2010, p.1). Un constat également fait par la FSE-CSQ, alors même qu'ils sont en accord avec les propositions: « Il est faux de dire que l'utilisation des notes répond aux besoins des parents » (FSE-CSQ, 2010, p.12).

Cependant, le texte final ne satisfera pas non plus les syndicats enseignants qui attendaient des changements allant encore plus loin dans la « réforme de la réforme », tels que le recentrage sur les connaissances, la suppression de l'évaluation de compétences et la suppression des cycles d'apprentissage (FAE, 2012).

Conclusions

Cette recherche visait principalement à identifier et caractériser la position des acteurs du milieu éducatif vis-à-vis des modifications du RP de l'enseignement québécois. Nous voulions également identifier à quelles demandes, provenant de quels acteurs, correspondaient les dispositions du texte final.

Nous avons mis en évidence que l'adoption du nouveau RP s'est faite en allant à l'encontre des positions exprimées par la majorité des acteurs, y compris, pour certains aspects, des représentants des parents qui ne souhaitaient pas la remise en cause d'éléments centraux du Renouveau. Les changements adoptés sont au final plus proches des demandes des syndicats enseignants, mais ils ont pourtant été considérés par ces derniers comme n'allant pas jusqu'au bout des changements qu'ils souhaitaient voir mis en œuvre. Le texte qui résulte de ce processus d'élaboration reflète en partie les « compromis » que les décideurs ont tenté de réaliser. Il revêt un caractère composite, faisant coexister des pratiques qui peuvent sembler incompatibles ou du moins en tension (Laurier, 2014; Morrissette & Legendre, 2012).

¹² Entretiens, l'été 2010 fut aussi le théâtre d'un changement de ministre de l'Éducation avec la nomination de Line Beauchamp qui reporte la mise en œuvre du nouveau bulletin d'une année.

Plusieurs hypothèses peuvent être avancées pour rendre compte de cette décision de politique curriculaire. Le gouvernement libéral (Parti Libéral du Québec, PLQ), au pouvoir en 2010, a peut-être cherché à marquer un tournant par rapport aux orientations prises depuis le Renouveau pédagogique. Sa décision ne serait pas uniquement une réponse à des « pressions » du milieu éducatif ou des usagers (les parents). Ce pourrait être également une décision plus politique de « réformer la réforme » initiée par le gouvernement du Parti Québécois, dans un contexte où le PLQ était sorti fragilisé des élections provinciales de 2007, notamment en raison de la montée d'un parti d'opposition (l'Action Démocratique du Québec [ADQ]) ayant placé la question du bulletin de notes au centre de sa plateforme électorale. Par rapport à la question du poids et de l'influence des différents acteurs en présence, on peut également interpréter cette décision comme la fin d'une forme d'alliance entre le ministère et le CSE, alors que les discours de ces deux acteurs étaient marqués par une très forte convergence en termes d'orientations curriculaires depuis le milieu des années 1990 (Royer, 2009). Il est clair en tout cas que la « vision » du CSE n'a pas réussi à peser dans l'arène du processus consultatif en juin 2010.

Cependant, des recherches supplémentaires seraient nécessaires pour investiguer les circonstances de ce changement de politique curriculaire, par exemple à travers des entretiens approfondis avec des acteurs politiques. Il resterait enfin à comprendre comment ce texte réglementaire a été mis en œuvre dans les établissements.

REFERENCES

- Association des directeurs généraux des commissions scolaires du Québec (ADIGECS). (2010). *Avis de l'ADIGECS. Projet de règlement du Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire*. Repéré à: http://adigeqs.qc.ca/wp-content/uploads/2012/05/Avis_Projet_reglement_modifiant_regime_pedagogique_30juin2010.pdf
- CNW. (2010). Évaluation des connaissances. Un nouveau bulletin unique qui reflètera mieux l'évaluation des connaissances des élèves. (11 Juin). *Canada NewsWire*.
- Crahay, M., & Forget, A. (2006). Changements curriculaires: quelle est l'influence de l'économique et du politique? In F. Audigier, M. Crahay & J. Dolz (Eds.), *Curriculum, enseignement et pilotage* (pp. 63-84). Bruxelles: De Boeck Supérieur.
- Conseil supérieur de l'éducation (CSE). (2010). *Pour une évaluation au service des apprentissages et de la réussite des élèves. Avis à la ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport sur le projet de règlement modifiant le Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire*. Repéré à : <https://www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/Avis/50-0473.pdf>
- Draelants, H. (2011). Comptes rendus. *Education et Sociétés*, 28(2), 165-184.
- Eggleston, J. (1977). *The sociology of the school curriculum*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Fédération autonome de l'enseignement (FAE). (2012). *Bulletin Unique. Des apparences trompeuses*. Repéré à: http://www.lafae.qc.ca/wp-content/uploads/2012/06/bulletin-unique_trompeuses_depliant_20101.pdf
- Fédération autonome de l'enseignement (FAE). (2009). *Une autre école est possible*. Repéré à: http://www.lafae.qc.ca/wp-content/uploads/2012/06/plateforme-pedagogique_guide_201201.pdf
- Fédération des comités de parents du Québec (FCPQ). (2010). *Avis de la Fédération des comités de parents du Québec. Projet de règlement modifiant le régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire, en ce qui a trait au bulletin et à l'évaluation*. Repéré à: <http://www.fcpq.qc.ca/fr/rapports-avis-sondages.html>
- Forquin, J.C. (2008). *Sociologie du Curriculum*. Rennes: PUR.
- Fédération québécoise des directions d'établissement d'enseignement (FQDE). (2010). *Avis présenté à madame la ministre Michelle Courchesne ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. Projet de règlement modifiant le régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement du primaire et de l'enseignement secondaire*. Repéré à: http://fqde.qc.ca/wp-content/uploads/2013/09/avis_evaluation_bulletin.pdf
- Fédération des syndicats de l'enseignement — Centrale des syndicats du Québec (FSE-CSQ). (2010). *Mémoire présenté par la Fédération des syndicats de l'enseignement (FSE-CSQ) sur le projet de*

- règlement modifiant le Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire portant principalement sur l'évaluation des apprentissages.* Repéré à : http://z21.syndicat.fse.clients.sys-tech.net/fileadmin/user_upload/z00/documents/VP/Regime_pedagogique_-_Memoire_FSE.pdf
- Gauthier, C., & Saint-Jacques, D. (2002). *La réforme des programmes scolaires au Québec*. Québec: Presses de l'Université de Laval.
- Gouvernement du Québec. (2009). *L'école j'y tiens! Tous ensemble pour la réussite*. Repéré à : http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/publications/publications/EPEPS/Formation_jeunes/LEcoleJyTiens_TousEnsemblePourLaReussiteScolaire.pdf
- Haroun, T. (2009). Le réseau scolaire pourrait mieux se porter. *Le Devoir*. Repéré à : <http://www.ledevoir.com/societe/education/280693/le-reseau-scolaire-pourrait-mieux-se-porter>
- Hasni, A., & Lebeaume, J. (2010). *Enjeux contemporains de l'éducation scientifique et technologique*. Ottawa: Presses de l'Université d'Ottawa.
- Lafortune, L., Ettayebi, M., & Jonnaert, P. (2007). *Observer les réformes en éducation*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Laurier, M. (2014). La politique québécoise d'évaluation des apprentissages et les pratiques évaluatives. *Éducation et francophonie*, 42(3), 31-49.
- Mangez, E., & Liénard, G. (2008). Curriculum (sociologie du). In A. van Zanten (Ed.), *Dictionnaire de l'éducation* (pp. 103-107). Paris: Presses universitaires de France.
- Maroy, C., & Vaillancourt, S. (2013). Le discours syndical face à la nouvelle gestion publique dans le système éducatif québécois. *Éducation et Sociétés*, 32(2), 93-108.
- Mellouki, M. (2010). *Promesses et ratés de la réforme de l'éducation au Québec*. Québec: PUL.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). (2006). *L'Évaluation des apprentissages au secondaire. Cadre de référence*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ). (2003). *Politique d'évaluation des apprentissages: Formation générale des jeunes, formation des adultes, formation professionnelle*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Morrisette, J., & Legendre, M. F. (2012). L'évaluation des compétences en contexte scolaire: des pratiques négociées. *Education Sciences & Society*, 2(2), 120-132.
- Paillet, P., & Mucchielli, A. (2005). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris: Armand Colin.
- Perrenoud, P. (1993). Curriculum: le formel, le réel, le caché. In J. Houssaye (Ed.), *La pédagogie: une encyclopédie pour aujourd'hui* (pp. 61-76). Paris: ESF.
- Royer, D. (2009). L'école, tout un programme. Histoire d'une réforme du curriculum. Essai d'analyse politique. *Bulletin d'histoire politique*, 17(2), 249-266.