

# Le passage du primaire au secondaire : un problème de placement

Jean-Jacques Bernier

Volume 5, numéro 3, automne 1979

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/900121ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/900121ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Revue des sciences de l'éducation

ISSN

0318-479X (imprimé)

1705-0065 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Bernier, J.-J. (1979). Le passage du primaire au secondaire : un problème de placement. *Revue des sciences de l'éducation*, 5(3), 433–439.  
<https://doi.org/10.7202/900121ar>

Résumé de l'article

La structure actuelle du secondaire permet aux écoles d'organiser des rythmes d'apprentissage dans trois matières de base : le français, les mathématiques et l'anglais. Habituellement, un comité de classement évalue les élèves à partir d'une série de résultats de mesure objective et subjective pour les « classer » dans l'une ou l'autre des voies d'apprentissage. Même si le principe de l'existence de différences individuelles fonde la création de rythmes d'apprentissage différents, on doit s'interroger sur la valeur et l'utilité d'une telle procédure qui permet à certains étudiants de profiter d'un programme allégé. Quel est le degré de pertinence des critères? À quoi sert vraiment ce classement? À quel besoin répond-il et surtout s'agit-il vraiment du classement? Ces interrogations permettent de poser le problème traité dans cette étude. Nous croyons que la procédure utilisée pour permettre le passage entre les deux niveaux est inappropriée, fautive et non pertinente surtout parce qu'elle est basée sur une mauvaise interprétation d'un certain type de décision : le placement.

# Le passage du primaire au secondaire : un problème de placement

Jean-Jacques Bernier\*

## RÉSUMÉ

La structure actuelle du secondaire permet aux écoles d'organiser des rythmes d'apprentissage dans trois matières de base : le français, les mathématiques et l'anglais. Habituellement, un comité de classement évalue les élèves à partir d'une série de résultats de mesure objective et subjective pour les « classer » dans l'une ou l'autre des voies d'apprentissage. Même si le principe de l'existence de différences individuelles fonde la création de rythmes d'apprentissage différents, on doit s'interroger sur la valeur et l'utilité d'une telle procédure qui permet à certains étudiants de profiter d'une programme allégé. Quel est le degré de pertinence des critères ? À quoi sert vraiment ce classement ? À quel besoin répond-il et surtout s'agit-il vraiment du classement ? Ces interrogations permettent de poser le problème traité dans cette étude. Nous croyons que la procédure utilisée pour permettre le passage entre les deux niveaux est inappropriée, fautive et non pertinente surtout parce qu'elle est basée sur une mauvaise interprétation d'un certain type de décision : le placement.

---

\* Bernier, Jean-Jacques : professeur, Université Laval.

*Situation historique du problème*

Depuis le Rapport Parent on reconnaît les niveaux primaires et secondaires comme deux *entités distinctes*. Par ailleurs, ces deux niveaux devaient être très liés sur le plan pédagogique et une recommandation portait sur les rythmes d'apprentissage et le profil scolaire individuel, (Rapport Parent 1-A (51)) : « Nous recommandons que l'école secondaire offre aux élèves divers types de cours : ralenti, régulier et enrichi et qu'un élève puisse ne pas être au même niveau dans toutes les matières ». Toutefois, dans plusieurs matières, les rythmes d'apprentissage ne correspondent pas toujours à des programmes. En français, le programme permet plusieurs rythmes d'apprentissage en surplus, alors qu'on retrouve trois programmes différents en anglais.

Après dix ans, les recommandations du Rapport Parent filtrées par le règlement No 1 marquent toujours l'organisation pédagogique actuelle. Ce règlement porte surtout sur l'encadrement pédagogique de l'élève alors que le règlement No 7 porta sur l'organisation du temps à l'école. Une des conséquences de ce dernier règlement fut l'intégration d'activités d'élèves. Le règlement no 7 provoqua aussi une promotion massive d'étudiants de 6e et 7e année dans une période de temps assez courte en Secondaire I. Il en résulta une baisse de clientèle au primaire, ce qui entraîna des problèmes de personnel et d'équipement en trop. Alors des tentatives furent faites en vue de rendre plus objectives les règles du jeu concernant la détermination des clients de l'un et de l'autre niveau, mais la plupart du temps *sans se préoccuper du bien de l'étudiant*.

Avant la Loi 27, une commission scolaire régionale était responsable, par exemple dans la région de Thetford, de l'admission des étudiants au secondaire. Pour les douze commissions scolaires locales, dans le cas cité, le problème principal rencontré fut de rendre comparable la population étudiante provenant des diverses commissions. Il en résulta un classement normatif du type sommatif. La formule adoptée consista premièrement à faire subir à tous les élèves un examen uniforme en français et en mathématique et, deuxièmement, à fusionner ces scores à ceux du bulletin pour chaque matière pertinente. Le score fusionné est la somme d'un résultat d'un individu à une mesure uniforme et de l'équivalence accordée à ce même individu d'après sa position dans son groupe, accordé d'après une mesure non uniforme. L'utilisation de cette procédure provoqua des réactions inattendues et malencontreuses.

Ainsi, les enseignants perçurent cette manœuvre comme une façon détournée de juger leur propre rendement. Ils prirent donc les grands moyens pour améliorer les performances de leurs élèves, comme par exemple : la révision des examens de l'an passé et même dans au moins un cas, une « neuvaine préparatoire » à la passation des tests. D'autre part, les problèmes résultant de cette procédure sont généralement de plusieurs ordres. Qu'il nous suffise de mentionner la diversité des « examens maison » et des méthodes d'enseignement pour chaque matière. Pour

contrer ce problème, après l'arrivée de la Loi 27, on a tenté d'uniformiser les méthodes d'enseignement et l'organisation du passage du primaire au secondaire devint la responsabilité de chaque commission scolaire locale. Tout un système fut mis en place, mais la validité de la méthode de classement utilisée et la valeur des décisions prises ne furent jamais vérifiées. L'étude menée par Doyon (1979) est la première du genre.

Depuis les cinq dernières années, les mesures retenues pour le classement sont :

- 1) Les résultats en français, mathématique et anglais, en 6e et 7e de l'année en cours.
- 2) Des tests de rendement en français, mathématique et anglais.
- 3) Un score fusionné des mesures en français et mathématique.
- 4) Une recommandation des enseignants.
- 5) La performance au test sans apport culturel, IPAT.
- 6) Le test de compréhension et de vitesse en lecture S.L.P.
- 7) Le test du M.E.Q. en français, mathématique et anglais.

La plupart des résultats sont présentés en stanines selon une procédure assez complexe qui est expliquée en détail dans l'étude de Doyon. Sur la fiche de classement apparaissent le score fusionné dans les trois matières, les résultats au test psychométrique et les remarques des enseignants. On peut évidemment s'interroger sur la procédure, sur la pertinence des mesures retenues et surtout sur la valeur des décisions prises. Le problème traité dans cet article apparaît ici dans toute son ampleur. La procédure de passage entre les deux niveaux présente des faiblesses sous tous ses aspects. Elle ressemble à une sorte de classement basé sur des mesures non uniformes. Il semble que l'on ait voulu à tout prix, et en vitesse, régler le problème de transition entre les deux niveaux.

#### *Description de l'étude effectuée à Thetford*

L'échantillon est composé de 328 étudiants du secondaire III en 1975. Ils furent choisis au hasard parmi ceux dont les dossiers étaient complets. Ce nombre représente le tiers de la population des étudiants ayant passé au secondaire en 1972 dans le secteur de la polyvalente de Thetford. Cent vingt-deux d'entre eux ont gradué de la 6ième année et deux cent un de la 7ième année. Il est important de noter que les règles de passage n'ont pas été modifiées entretemps. La seule différence importante peut-être réside dans le fait que des trois voies d'apprentissage au secondaire, il n'en reste que deux.

Plusieurs questions peuvent être posées concernant ce problème et elles ont fait l'objet de préoccupations chez plusieurs chercheurs et des spécialistes de divers

milieux du monde de l'éducation au Québec. Doyon, dans le contexte de sa recherche, a retenu les questions suivantes :

*« Est-ce que cette procédure de passage permet à chaque élève de donner sa meilleure performance? Quel est dans ce contexte le meilleur prédicteur du rendement scolaire? En résulte-t-il une uniformisation des apprentissages, peu importe les différences individuelles initiales et le rythme d'apprentissage? »*

Parmi les objectifs principaux de la recherche, il s'est attardé à déterminer les meilleurs prédicteurs ou les meilleurs ensembles de prédicteurs du succès scolaire au secondaire à partir des diverses données utilisées pour la prise de décision lors du classement pour le passage du primaire au secondaire. Le succès scolaire défini dans ce cas-ci par une performance d'au moins 50% dans les matières d'intérêt constitue la variable dépendante tandis que la principale technique statistique utilisée est celle de la régression multiple. Le but poursuivi consistait à obtenir, chaque matière étant traitée séparément, les équations de régression pour chaque rythme d'apprentissage à chaque niveau.

#### *Quelques résultats*

L'équation de régression pour la prédiction de la performance en français se présente comme ceci :

$$\hat{y} = z_1A + z_2B + z_3C + z_4D + z_5E$$

ou A = Test de français du MEQ

B = Test de lecture S.L.P.

C = Moyenne des stanines

D = Score fusionné

E = Résultat au bulletin

$\hat{y}$  = Le score standard prédit

Le coefficient de concordance calculé pour l'ensemble des équations est significativement plus grand que ce que le hasard aurait produit et signifie que les rangs accordés aux divers prédicteurs ne sont pas le fruit du hasard. En d'autres mots, l'ordonnance des prédicteurs correspond à une réalité et on peut penser qu'il existe des différences réelles entre les prédicteurs en ce qui a trait au français. L'ordre des prédicteurs du meilleur au pire se lit comme suit :

- 1° Test du ministère (A)
- 2° Résultat au bulletin (E)
- 3° Test S.L.P. de lecture (B)
- 4° Score fusionné (D)
- 5° Moyenne des stanines (C)

Considérant que les critères de comparaison sont le niveau, le degré et le rythme d'apprentissage, et que l'hypothèse nulle d'une non-différence entre les prédicteurs a été rejetée, Doyon tira la conclusion que l'ordre des prédicteurs est

indépendant de ces facteurs. Le fait est que la prédiction du rendement en français est indépendante du niveau de provenance (6ième ou 7ième année), du degré d'études et du rythme d'apprentissage.

En mathématique, les mêmes conclusions furent tirées. L'hypothèse nulle d'une répartition au hasard des prédicteurs a été rejetée. L'ordre dans lequel apparaissent les prédicteurs du rendement en mathématique est indépendant du niveau de provenance, du degré au secondaire et du rythme d'apprentissage. Dans ce cas-ci, l'ordre des prédicteurs est :

- 1° Résultat au bulletin (D)
- 2° Test du ministère (B)
- 3° Score fusionné (D)
- 4° Moyenne des stanines (A)

Quant à l'anglais, les tests de significations révèlent aussi un ordre de prédicteurs différent du hasard et indépendant du degré d'études et du rythme d'apprentissage. Le résultat au bulletin s'avéra comme le meilleur prédicteur suivi dans l'ordre du test d'anglais du MEQ, de la moyenne des stanines et finalement du score fusionné.

#### *Commentaires*

Dans l'ensemble, il faut souligner cette indépendance entre la performance dans une matière et chacun des critères constitués par le niveau de provenance, le degré d'études et les rythmes d'apprentissage. Si les rythmes d'apprentissage avaient été créés en vertu d'une philosophie classique de la mesure basée sur le principe des différences individuelles, les résultats de l'étude contredisent, à première vue, la théorie. En effet, l'étude qui a été faite démontre, entre autres choses, qu'on aboutit à une uniformisation des performances au secondaire, peu importe le point de départ. Sous un certain aspect, c'est intéressant, mais les partisans d'une politique du « classement » des élèves ont de quoi être déçus, car on constate un échec à distinguer parmi les groupes définis par les diverses voies d'apprentissage. Disons, en guise d'explication, que la méthode de classement utilisée et le choix de plusieurs prédicteurs est à reconsidérer très sérieusement. Ce n'est pas la pratique des rythmes des apprentissages différents qui est en faute, mais la conceptualisation et la forme de la méthode utilisée. Les résultats de l'étude de Doyon fondent clairement cette position.

Une solution à ce problème consisterait, à mon avis, à utiliser un véritable système de placement des élèves pour les principales matières lors du passage du primaire au secondaire. À ce propos, suggérons quelques principes de base dans l'éventualité où un tel système intéresserait quelqu'un.

Si l'on accepte, d'une part, le principe que chaque élève démontre des habiletés diverses et à divers degrés dans divers secteurs, et, d'autre part, cet autre

principe qui dit que l'on doit promouvoir l'excellence dans le respect des différences individuelles et dans la marge de la liberté et du bien de la collectivité, il faut admettre qu'un bon moyen pour permettre à l'école d'atteindre ses buts est de *placer* chaque étudiant au bon niveau dans chaque secteur. Il en résultera des groupes homogènes ; cela m'apparaît souhaitable à la condition que l'on applique un système ou une procédure standard de placement et d'exemption. Une telle approche assure une plus grande flexibilité à un programme :

- a) en permettant une graduation plus rapide ;
- b) en laissant à l'étudiant la possibilité d'obtenir des crédits supplémentaires, motivant ainsi son apprentissage ;
- c) en permettant la mise sur pied de divers moyens d'obtenir un même degré ;
- d) en permettant aux étudiants d'approfondir des sujets ou d'en explorer de nouveaux.

Le placement (Aleamoni 1978) est un type de décision qui consiste, selon les buts poursuivis, à :

- a) placer l'élève dans des traitements différents sur la base de leur compétence dans divers secteurs ;
- b) varier le traitement selon le rythme de l'élève ;
- c) estimer à la fin d'une séquence d'apprentissage et à l'aide de critères standards d'évaluation la performance des élèves originellement placés à divers niveaux.

De façon générale, le placement a pour fonction de permettre à chaque élève de commencer au bon *niveau* dans un secteur et d'avancer à son propre rythme. Ainsi, la séquence rationnelle d'une stratégie de placement consiste à :

- 1° décider ce que l'élève doit savoir ;
- 2° déterminer ce qu'il sait déjà et ;
- 3° lui enseigner ce qu'il doit savoir aussi rapidement qu'il le peut.

Toutefois, ce bon sens est loin d'être simple à appliquer. En effet, pour décider ce que l'élève doit savoir, il faut comprendre la structure de la matière et les objectifs. De plus, pour déterminer ce qu'il sait déjà, il est nécessaire de construire des tests de placements pertinents, fiables et valides. Pour lui enseigner ce qu'il ne sait pas, il faut faire le lien entre les résultats au test et la séquence d'enseignement. Vu dans cette optique, le placement est une forme spéciale d'enseignement alors que l'exemption est plutôt une stratégie institutionnelle.

On peut distinguer les huit étapes suivantes (Aleamoni 1978 et Bernier 1978) dans l'implantation d'un système de placement :

- 1° Décider des buts du placement. Il faut se demander pourquoi on le fait (cause de l'échec démontrée dans notre exemple), et pour quelle(s)

- matière(s). Notons en passant que le pire usage d'un programme de placement consiste à utiliser les résultats pour garantir un certain nombre de cours ou d'emplois d'enseignants ;
- 2° Déterminer les objectifs instructionnels du cours ou de la séquence de cours ;
  - 3° S'assurer de pouvoir utiliser un test pertinent. On doit se préoccuper de la sorte de test et de sa disponibilité. Cette décision dépend des buts que l'on poursuit ;
  - 4° Expérimenter l'instrument choisi (prétest). Il s'agit d'une administration expérimentale visant à déterminer sa fidélité et sa validité ;
  - 5° Déterminer les décisions possibles à prendre ;
  - 6° Faire les arrangements pour l'administration de routine. Cela concerne la standardisation d'administration et de correction de l'instrument ;
  - 7° Développer un plan d'évaluation. Il faut être capable d'évaluer l'efficacité du système et d'estimer ses effets, de s'assurer de son utilité, de corriger les erreurs de parcours et de prévoir la construction de normes ;
  - 8° Développer une procédure applicable pour une vérification périodique et apporter les modifications nécessaires.

### Conclusion

Le problème du passage du primaire au secondaire tel qu'étudié ici permet de conclure qu'avant d'adopter une procédure, il faut s'entendre sur une philosophie de l'éducation et en même temps sur un modèle d'évaluation. Ensuite, il est nécessaire de déterminer les objectifs du programme. D'autre part, il faut être prêt à assumer les conséquences et les implications des décisions qui sont prises. Très peu d'institutions ont pris la peine de se pencher sur le problème d'établir des politiques et des procédures reliées à des activités de placement et d'exemption.

### RÉFÉRENCES :

- Aleamoni, L. *Methods of Implementing Placement and Exemption Activities « draft copy »*, University of Arizona, 1978.
- Bernier, J.J. *La mesure et l'évaluation, notes* (volume à paraître en collaboration avec G. Scallon, professeur), département de Mesure et Évaluation, Université Laval, 1978.
- Brown, F. *Principles of Educational and Psychological Testing*, Dryden Press, Illinois, 1970.
- Doyon, D. *Le passage de l'élémentaire au secondaire*, thèse de maîtrise, Université Laval, 1979.
- Thorndike, R.L. (Ed.) *Educational Measurement*, (2e édition), American Council on Education, 1971.