

Un pas dans la bonne direction : à quand le prochain ?

Jean Cardinet

Volume 20, Number 2, 1997

Pourquoi des principes d'équité ?

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1091382ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/1091382ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

ADMEE-Canada - Université Laval

ISSN

0823-3993 (print)

2368-2000 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Cardinet, J. (1997). Un pas dans la bonne direction : à quand le prochain ?
Mesure et évaluation en éducation, 20(2), 41–47.
<https://doi.org/10.7202/1091382ar>

Article abstract

Equity means to give everybody equal opportunities. In this perspective, the *Principles [...]* aim at setting rules for selective testing. In spite of some opening to alternative assessment procedures, the *Principles [...]* fail to raise some fundamental issues and neglect important functions of assessment (formative, informative, orientation, diagnostic and achievement). Within a deontology approach, we now have to develop an integrated conception of assessment.

Un pas dans la bonne direction : à quand le prochain?

Jean Cardinet
IRDP, Neuchâtel

L'équité consiste à fournir à tous les mêmes occasions. En ce sens, les Principes [...] ont pour but de régler l'usage d'épreuves à visée sélective. Malgré une certaine ouverture aux formes d'évaluation alternatives, les Principes [...] ne touchent pas certaines questions fondamentales et négligent des fonctions importantes de l'évaluation (fonctions formative et informative, fonction d'orientation, de repérage et de bilan). Il faudrait maintenant, dans une perspective déontologique, développer une conception intégrée de l'évaluation.

(équité, fonctions de l'évaluation, déontologie)

Equity means to give everybody equal opportunities. In this perspective, the Principles [...] aim at setting rules for selective testing. In spite of some opening to alternative assessment procedures, the Principles [...] fail to raise some fundamental issues and neglect important functions of assessment (formative, informative, orientation, diagnostic and achievement). Within a deontology approach, we now have to develop an integrated conception of assessment.

(equity, assessment functions, deontology)

Bonne question! Il était utile que *Mesure et évaluation en éducation* provoque la discussion des principes publiés il y a quelques années en matière d'évaluation des apprentissages scolaires. Il faudrait savoir, en effet, si les spécialistes se sont déjà trop avancés ou si, au contraire, ils doivent aller plus loin encore et envisager une politique plus englobante de l'évaluation scolaire. Telle sera, on le devine, ma conclusion, mais, est-il besoin de le dire aussi, mon avis n'engage que moi...

L'équité, c'est nécessaire

L'équité se réfère à la fonction sélective de l'évaluation scolaire

Le titre du document est parfaitement explicite et il est important de s'y arrêter : *Principes d'équité...* Comme chacun sait, agir équitablement se réfère à des exigences plus limitées que celles requises pour la justice. L'équité consiste à faire à chacun part égale dans une situation où existe un conflit d'intérêts, au moins implicite. La justice peut exiger davantage. On se souvient, par exemple, de la réflexion de Bourdieu disant qu'il est injuste d'examiner de la même façon (et donc équitablement) des élèves de culture différente, parce qu'on crée alors une hiérarchie artificielle là où n'existaient précédemment que des différences qualitatives.

Les *Principes* [...] annoncent donc clairement les limites de leur domaine d'application : il s'agit de régler la compétition lors des examens à visée sélective pour que l'emportent sur les autres, les élèves qui sont durablement supérieurs du point de vue des savoir-faire scolaires. Il s'agit d'éviter au contraire qu'un avantage ne soit donné à certains élèves pour des raisons qui n'ont pas trait aux performances visées (par un mauvais choix de questions ou par un simple hasard non répétable ou pour toutes sortes d'autres raisons, abordées justement dans les *Principes* [...]). Comment ne pas être d'accord avec cette intention louable? Je dirai donc d'emblée que j'accepte ce texte et ne voudrais en aucun cas être compté au nombre d'éventuels opposants.

Tout ce qui mérite d'être fait mérite d'être bien fait

Lorsqu'un évaluateur a la charge de préparer un examen scolaire, il peut trouver dans le texte des *Principes* [...] toute une série de recommandations utiles. En les lisant, il verra évoquées des erreurs qui ont effectivement été commises dans le passé, mais qui ne devraient plus se produire aujourd'hui, justement parce que des prises de conscience ont eu lieu depuis lors dans la profession. En suivant les *Principes* [...], l'évaluateur est assuré de faire au moins «le mieux possible», en profitant de l'expérience de ses prédécesseurs.

Mais si le mieux possible était encore insuffisant?

Les *Principes* [...], pourtant, abordent-ils tout ce qu'il est important de dire à propos des examens sommatifs?

Je regrette qu'on ne fasse pas allusion aux formules de la théorie de la généralisabilité qui permettent de totaliser les sources d'erreurs que les méthodes psychométriques traditionnelles ne traitent qu'une à une :

désaccords entre évaluateurs sur la définition des objectifs, sur leur opérationnalisation, sur les dimensions des critères, sur les barèmes de notation, sur les seuils minima, influence sur la cotation des autres données concernant l'élève, et des effets de succession dans la lecture des copies, variations dans le temps de la performance du sujet ou de son émotivité, influence du choix des questions et du mode de réponse, et interactions de tous ces facteurs entre eux. Les formules des coefficients de fidélité de Kuder-Richardson ne soulèvent qu'un tout petit coin du voile qui cache la multitude de facteurs incontrôlables déterminant la réussite ou l'échec.

Les *Principes* [...] parlent bien d'augmenter ou de maximiser la fidélité et la validité de l'examen et donnent des conseils judicieux dans ce sens, mais ils n'osent pas définir explicitement ces termes, ni les minima correspondants d'exigences qui caractériseraient un examen équitable.

C'est sans doute qu'il aurait été impossible de le faire, sans mettre les évaluateurs en face d'impossibilités décourageantes. Par exemple, Piéron avait montré (et d'autres l'ont confirmé depuis) que, pour un examen comme le baccalauréat français, la variance due aux désaccords entre examinateurs est plus grande que la variance entre candidats. En Suisse, on a trouvé de façon répétée que la validité prédictive, à cinq ans de distance, des examens de sélection scolaire passés à 11 ans ne dépasse guère 0,3 et qu'on ne contrôle donc que 10 % de ce qu'on veut prédire. Or le bachot, ou ces examens de sélection, sont organisés avec tout le soin et toute la bonne volonté possible et les experts, après un siècle de recherches, sont incapables de proposer mieux.

Je reconnais donc que les *Principes* [...] nous informent correctement sur la façon de conduire des examens scolaires traditionnels, mais je regrette qu'ils ne se posent pas les questions premières de la nécessité, de la possibilité ou du coût social réel de ces examens. On me répondra avec raison que ce n'était pas la mission assignée à la commission...

Et s'il y avait mieux à faire?

On m'objectera peut-être aussi que les méthodes d'évaluation envisagées au début du document ne se limitent pas aux tests standardisés et étalonnés habituels (papier-crayon, réponses à choix multiples) et que (entre autres) les tests critériés, les portefeuilles de compétences, même l'auto-évaluation sont admis comme possibilités.

En fait, cet essai d'élargissement est d'abord bien timide : il n'est plus guère question de méthodes alternatives dans la suite du texte. Mais surtout,

les exigences formulées dans les pages suivantes des *Principes* [...] excluent d'emblée ces autres formes d'évaluation, parce qu'elles ne peuvent atteindre une fidélité comparable à celle des tests classiques. D'ailleurs, elles ne le cherchent même pas, puisqu'elles n'ont aucunement besoin de classer les élèves.

Là est le nœud du problème : l'équité (comme la fidélité ou la validité mesurées par corrélation, selon la théorie classique des tests) ne se préoccupent que du classement des élèves. Or, qui a dit que l'évaluation scolaire impliquait nécessairement de les classer?

Il existe heureusement d'autres conceptions de l'éducation qui cherchent à développer chaque enfant pour lui-même, sans le mettre dans une ambiance de compétition, comme s'il participait toujours à une course olympique. Il existe des objectifs éducatifs, auxquels il est important que chaque élève se réfère, sans qu'il ait à se demander comment les autres élèves les atteignent. C'est la poursuite de ces autres finalités de l'évaluation qui pose problème actuellement. C'est sur ce point qu'il faudrait surtout maintenant apporter des conseils et des recommandations techniques.

Les autres fonctions à développer

La fonction formative et d'auto-évaluation

Il est urgent d'encourager les enseignants à développer ce qu'ils ont toujours fait, mais souvent sans en percevoir toute l'importance : le retour d'information à l'élève sur sa performance, en la rapportant aux objectifs. L'évaluation formative vise, rappelons-le, à donner une information supplémentaire aux élèves sur la matière étudiée, en fonction des déficiences apparues dans leurs productions. Elle ne vise pas à porter des jugements sur leur personne, et encore moins à les classer.

L'explicitation des critères que suscite une correction individualisée est ce qui permet à l'élève de comprendre concrètement ce qui est attendu de lui et, à partir de là, de s'auto-évaluer puis de s'autoréguler. Beaucoup reste à faire dans le domaine de la formulation des objectifs et de la fixation des critères. Il faudrait aussi mettre au point des procédures pour un retour d'information individualisé, dans le cadre de la didactique de chaque matière scolaire.

La fonction informative et motivationnelle

Je continue cette énumération des fonctions de l'évaluation en me référant au remarquable document que Jacques Weiss a publié avec une équipe de spécialistes romands (Weiss, 1996). Le second type d'évaluation à développer, selon ce texte, est une information continue adressée à l'élève et à ses parents, dans un but d'accompagnement et de conseil. Cette information devrait être mieux adaptée à ses destinataires que les «bulletins descriptifs» québécois, qui semblent avoir souvent manqué leur but. Ce dialogue personnel devrait permettre à son tour de développer chez l'élève la conscience de son rôle propre dans son apprentissage et la motivation de réussir. Des «soirées de classes» suscitant de tels échanges semblent avoir été expérimentées avec succès dans certaines classes du Québec.

La fonction d'orientation

Au moment où des voies de formation différentes s'ouvrent pour les études qui suivent, il importe d'informer chaque étudiant sur les exigences de toutes les orientations possibles et sur ses chances de réussite dans chacune. Ceci implique la mise au point d'épreuves prédictives, dont la nature est toute différente de celle des épreuves de connaissances scolaires habituelles.

La fonction de repérage

«Il appartient à l'institution scolaire de mettre régulièrement à la disposition des enseignants et des élèves des données de référence issues d'évaluations régionales, dont les items et les critères de réussite ont été définis par une équipe d'enseignants concernés.» (Weiss, 1996, p. 17). C'est ainsi que le niveau d'exigence peut être progressivement équilibré entre classes parallèles.

La fonction de bilan (individuel et collectif)

On ne peut échapper à la nécessité d'objectiver le résultat des apprentissages, d'une part parce que les étudiants ont besoin de les présenter devant d'autres instances sociales (écoles ou entreprises), d'autre part parce que le souci d'imputabilité commence à pénétrer dans les systèmes scolaires de tous les pays occidentaux. Il faut cependant que la forme à donner à ces bilans soit étudiée avec soin, puisque les examens traditionnels ne donnent pas satisfaction.

La constitution de portefeuilles de compétences à composantes multiples paraît une voie prometteuse pour la certification individuelle, tandis que des «enquêtes-surveys» avec échantillonnage matriciel des questions et des

élèves semblent pouvoir apporter une précision suffisante aux bilans collectifs.

Le prochain pas

Des principes, des méthodes et des instruments d'évaluation nouveaux restent à développer dans chacune des cinq perspectives ci-dessus. Des expériences ont été réalisées, dont il faudrait faire la synthèse. Les conclusions mériteraient ensuite d'être publiées largement, pour aider l'ensemble des évaluateurs qui sont confrontés journallement à des problèmes inédits.

Vers une «conception intégrée de l'évaluation des apprentissages»

Si les *Principes* [...] sont criticables, c'est donc tout au plus d'avoir péché par omission. Paradoxalement, c'est ce que ces principes ne disent pas que j'ai eu envie de leur reprocher! Par conséquent, je pense qu'il faut entrer déjà en matière pour la préparation d'un prochain code de déontologie... plutôt que de s'attarder à discuter les *Principes* [...] eux-mêmes, puisqu'ils répondent bien à leur but particulier. L'idée d'établir une «déontologie» serait d'ailleurs bien ambitieuse, concernant des procédures à peine expérimentées. Il serait préférable que des règles consacrent plus tard la pratique sociale majoritaire (comme le font maintenant les *Principes* [...]) plutôt que de prétendre modeler dès à présent la société selon nos vœux...

Il faudrait ainsi élaborer simplement une «conception de l'évaluation» qui soit plus large, plus ouverte aux conceptions pédagogiques actuelles, et plus intégrée à la didactique des branches scolaires que la conception sélective du passé. Les différentes fonctions de l'évaluation seraient analysées et les exigences de chaque fonction, explicitées. Des exemples concrets pourraient être discutés à propos de chacune. Des recommandations à l'intention des différents partenaires de l'éducation pourraient conclure le document.

Le texte de Weiss (1996) constitue justement une tentative de formulation d'une politique évaluative. Sans avoir été vraiment conçu dans ce sens, il pourrait servir de point de départ à une réflexion méthodologique, comme celle qui est proposée. Il serait souhaitable que la revue de l'ADMEE offre un cadre à une telle réflexion, de même que les colloques tenus chaque automne de chaque côté de l'Atlantique.

La consultation des intéressés

Mais il faudrait veiller à ce que l'on ne parachute pas dans quelques temps dans les écoles un texte théorique auquel certains partenaires éducatifs ne pourraient pas spontanément adhérer. La réflexion doit aussi prendre le temps de la consultation et du partage avec tous les milieux intéressés. N'est-ce pas une raison de plus de ne pas attendre avant d'entreprendre ce prochain pas?

RÉFÉRENCE

Weiss, J. (dir.) (1996). Vers une conception cohérente de l'évaluation pour la scolarité obligatoire en Suisse romande et au Tessin. Neuchâtel : Secrétariat à la Coordination scolaire romande, IRDP 94.403.