

Mesure et évaluation en éducation



Pourquoi des principes d'équité ?

Clément Dassa and Michel Laurier

Volume 20, Number 2, 1997

Pourquoi des principes d'équité ?

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1091379ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/1091379ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

ADMEE-Canada - Université Laval

ISSN

0823-3993 (print)

2368-2000 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this document

Dassa, C. & Laurier, M. (1997). Pourquoi des principes d'équité ? *Mesure et évaluation en éducation*, 20(2), 1–5. <https://doi.org/10.7202/1091379ar>

Tous droits réservés © ADMEE-Canada - Université Laval, 1997

This document is protected by copyright law. Use of the services of Érudit (including reproduction) is subject to its terms and conditions, which can be viewed online.

<https://apropos.erudit.org/en/users/policy-on-use/>

érudit

This article is disseminated and preserved by Érudit.

Érudit is a non-profit inter-university consortium of the Université de Montréal, Université Laval, and the Université du Québec à Montréal. Its mission is to promote and disseminate research.

<https://www.erudit.org/en/>

Pourquoi des principes d'équité ?

Clément Dassa
Michel Laurier
Université de Montréal

On peut penser que si l'éthique est autant au goût du jour, c'est parce qu'elle contribue à reconstruire un système de valeurs qui, ébranlé avec l'évolution des idées, offre parfois peu de réponses satisfaisantes à des situations nouvelles. Étant donné les débats qui ont cours actuellement dans les milieux éducatifs, il existe donc, au-delà du désir d'être à la page, d'excellentes raisons de consacrer un numéro de la revue *Mesure et évaluation en éducation* à des questions reliées à l'éthique en évaluation.

Il faut dire qu'évaluer les apprentissages des élèves pose directement la question de l'éthique. En effet, l'acte même d'évaluer implique que tous les élèves ne réalisent pas leurs apprentissages de la même manière. L'intention qui sous-tend l'évaluation exclut toute référence à une notion d'égalité qu'on pourrait invoquer au nom d'une certaine justice sociale puisque cette égalité masquerait autant les forces et les faiblesses de chacun que les écarts entre les apprenants. Ce serait l'antithèse de l'évaluation. Toujours au nom d'une certaine justice sociale, nous pouvons chercher à uniformiser nos procédés d'évaluation. Ce faisant, nous risquons d'accentuer des différences sociales, l'évaluation en tant que jugement n'étant jamais tout à fait neutre surtout quand l'information sur laquelle se base ce jugement est affectée par le contexte. Une telle approche serait sans doute inacceptable compte tenu qu'aux différences socio-économiques s'ajoutent des différences culturelles et religieuses qui contribuent à la complexité des situations éducatives. S'impose alors une éthique qui dépasse nos références de justice, pour tenir compte des différences sociales entre les élèves et des impacts de l'évaluation. Cette éthique doit s'appuyer sur l'équité.

La nécessité de proposer des principes d'équité tient aussi à une certaine judiciarisation de l'évaluation. Les résultats d'une évaluation peuvent être

contestés. De fait, même la pertinence d'évaluer peut être attaquée. Dans les situations où la décision a des impacts importants sur l'avenir des apprenants, on voit, du moins en Amérique, se multiplier les procédures judiciaires qui visent à faire modifier ou à annuler une évaluation (Proulx, 1994). Dans ces circonstances, il devient essentiel de rendre l'implicite explicite, de proposer des principes qui font l'objet d'un certain consensus. Il faut ensuite, dans une démarche déductive cohérente, dégager de ces principes des lignes directrices, des façons de faire qui soient défendables lorsque nécessaire. On peut, par exemple, imaginer l'utilité d'une telle explicitation à un moment où beaucoup d'organismes se dotent de politiques d'évaluation.

En comparant l'évolution des normes d'éthique en *testing* aux États-Unis avec ce qu'on trouve dans les autres professions (médecine, génie, administration, etc.), Schmeiser (1992) constate que la production de normes qui précisent ce qui se conforme ou non à l'éthique est une caractéristique de la professionnalisation. Or, ce thème devient une vague de fond dans les milieux de l'enseignement. Les enseignants, face à des situations éducatives de plus en plus complexes et exigeantes se définissent comme des professionnels. Faut-il dès lors s'étonner qu'à l'instar des autres professionnels, les enseignants cherchent à baliser leur pratique? Dans la même perspective, il faut souligner l'importance de documents de réflexion sur les pratiques dans le cadre de programmes de formation des maîtres, toujours plus axés sur la professionnalisation. Ces documents peuvent se traduire sous la forme de règles de conduite strictes qui s'articulent dans un code de déontologie. Elles peuvent aussi être moins coercitives et prendre la forme de principes qui guident le praticien, mais qui peuvent aussi à chaque instant être remis en cause. C'est précisément l'option qui a été prise dans la rédaction des *Principes d'équité relatifs aux pratiques d'évaluation des apprentissages scolaires au Canada*. Il faut donc les voir comme un document de référence plutôt que comme un code imposé.

L'idée de produire les *Principes* [...] remonte à 1991. Aux États-Unis, les concepteurs et utilisateurs de tests disposaient déjà d'un « code de pratiques équitables » (Joint Committee on Testing Practices, 1988), mais ce document se présentait comme un code de déontologie plutôt que comme un document de référence susceptible de stimuler la réflexion sur les pratiques. De plus, le document américain s'inscrivait dans la vision psychométrique du *testing* à grande échelle et, de ce fait, négligeait l'évaluation des apprentissages en salle de classe. Il apparaissait alors important pour l'équipe, réunie autour de Todd Rogers de l'Université d'Alberta, d'offrir aux milieux scolaires canadiens un document qui tienne mieux compte du contexte canadien où l'évaluation faite en salle de classe par l'enseignant est prépondérante.

Comme le contexte québécois, malgré une culture d'évaluation fort différente, se distinguait peu du contexte canadien à cet égard, il apparaissait évident qu'une version française servirait non seulement les milieux scolaires francophones en dehors du Québec mais aussi les milieux québécois. Il est d'ailleurs intéressant de noter que l'élaboration de la version française a permis de préciser certains passages de la version anglaise.

Le comité de travail, sous la présidence de Todd Rogers, était composé de huit experts provenant de différentes institutions à travers le pays : Clément Dassa, Tom Dunn, Barbara Holmes, Michel Laurier, Tom McGuire, Kathy Oberle, Marielle Simon et Ross Traub. Inspirées par le document américain, ces personnes ont travaillé à la rédaction des *Principes* [...] Les textes étaient régulièrement soumis aux membres du Comité consultatif, composé de représentants des différents organismes professionnels : associations de commissions scolaires, associations d'administrateurs scolaires, fédérations d'enseignants, etc. À chaque rencontre plénière du Comité consultatif, on raffina le texte, on ajoutait des exemples, on tenait compte des spécificités d'un milieu. On pourra même trouver, dans la préoccupation de tenir compte du point de vue de tous les représentants du Comité consultatif, une excuse à une certaine lourdeur de style de la version finale. La version française a été soumise à l'évaluation de cinq chercheurs: Dany Laveault (Université d'Ottawa), Denise Lussier (Université McGill), Gilles G. Nadeau (Université de Moncton), Gérard Scallon (Université Laval) et Serge P. Séguin (Université du Québec à Montréal). Nous les remercions car les commentaires judicieux qu'ils nous ont apportés ont mené à des modifications dans les versions française et anglaise des *Principes* [...].

Comme le document s'adresse à des praticiens que le jargon docimologique d'universitaires aurait pu rebuter, des efforts considérables ont été apportés afin de rendre la formulation claire, exempte de termes trop techniques ou de formules amphigouriques. Certes, la forme souffre parfois d'énumérations lourdes qui veulent intégrer les contributions de chacun sans sacrifier la précision, mais la langue reste accessible. La disposition du texte facilite par ailleurs la compréhension. Les principes se dégagent bien et sont suivis de lignes directrices elles-mêmes suivies d'exemples et d'explications complémentaires. Le document se présente sous la forme d'un fascicule facile à reproduire. De fait, toujours dans le souci de faire progresser la réflexion dans le milieu, le document n'est protégé par aucun droit d'auteur ce qui permet à quiconque de le reproduire à sa guise. Il faut souligner que près de 30 000 exemplaires ont été distribués gratuitement à travers le Canada.

Nous publions, dans le présent numéro, le texte intégral de la version finale des *Principes* [...]

De plus, afin de poursuivre la réflexion amorcée avec la distribution du fascicule, nous avons invité trois spécialistes qui oeuvrent dans des contextes éducatifs différents de celui à qui s'adressent habituellement les *Principes* [...] à jeter un regard sur le document afin de juger de sa pertinence dans leur contexte et surtout afin d'expliquer comment se pose, de leur propre point de vue, la question de l'équité en évaluation. Le premier article, de Charles Hadji (Université Pierre Mendès-France à Grenoble) offre une synthèse éclairante du contenu des *Principes* [...]. L'auteur s'interroge, à juste titre, sur le statut à accorder aux énoncés qui s'y trouvent. S'agit-il effectivement de principes, c'est-à-dire de propositions qui tombent sous le sens, ou d'impératifs dont il faut démontrer la légitimité? Selon lui, cette question doit nous rappeler l'objectif ultime de toute évaluation : l'évaluateur a le devoir moral de faire servir l'autorité que lui confère son rôle au développement et à l'autonomie de l'apprenant. Le deuxième texte, de Daniel Hameline (Université de Genève, Suisse), aborde la question de l'équité en évaluation sous l'angle philosophique. N'hésitant pas à recourir à la métaphore, l'auteur s'interroge sur la « correction de la correction ». Dans quelle mesure pouvons-nous arriver à une évaluation convenable ? Faut-il, pour être équitable, se livrer à une forme de « casuistique », un cas par cas qui pourrait aller à l'encontre des finalités de l'évaluateur ? Enfin, le dernier texte, celui de Jean Cardinet (IRDP, Neuchâtel, Suisse), fait ressortir que même les concepts de justice et d'équité peuvent être compris différemment. La vision de Cardinet s'oppose en effet à celle de spécialistes de l'éthique pour qui la justice procède d'un ensemble de règles qui s'appliquent à tous alors que l'équité dépasse la justice (Guy Bourgeault, communication personnelle). Cardinet constate les ambitions modestes des *Principes* [...] et se demande s'il n'y pas lieu d'envisager la prochaine étape en proposant une déontologie qui reposerait sur une conception partagée de l'évaluation.

Nous proposons au lecteur ce que nous avons proposé aux trois auteurs de ces articles c'est-à-dire une réflexion sur l'éthique en évaluation à partir de la lecture des *Principes* [...]. Cette réflexion pourra éventuellement conduire vers des pratiques plus cohérentes, plus informatives et plus respectueuses des individus. Nous considérons que le texte des *Principes* [...], tout comme les trois articles qu'il a inspirés, constitue le déclencheur d'un débat à poursuivre autour de l'équité des comportements de l'enseignant-évaluateur.

RÉFÉRENCES

- Joint Committee on Testing Practices (1988). Code of fair testing practices in education. Washington, DC : Bureau of National Affairs Inc.
- Proulx, J.-P. (1994). Perspective juridique et judiciaire de l'évaluation pédagogique. Mesure et évaluation en éducation, 17(1), 5-43.
- Schmeiser, C. B. (1992). Ethical codes in the professions. Educational Measurement : Issues and Practices, 12(3), 5-11.