

# Applications de notions éthiques aux révisions de notes



Michel Latulippe  
Professeur de philosophie  
Cégep de Baie-Comeau

*Cet article s'inscrit dans le cadre de la préparation au prochain colloque de l'AQPC, dont le thème est Évaluer... pour mieux se rendre compte, en présentant un point de vue sur l'évaluation des apprentissages.*

*Le Comité de rédaction de la revue invite les lectrices et les lecteurs à communiquer leur réflexion sur le sujet. De courts textes de réaction ou de réflexion ainsi que des articles portant sur différents aspects théoriques ou pratiques de l'évaluation des apprentissages pourront être publiés dans le prochain numéro.*

## INTRODUCTION

En général, le début d'une nouvelle session coïncide avec un certain nombre de demandes de révisions de notes<sup>1</sup> de la part d'élèves<sup>2</sup> qui, à la suite d'une injustice ressentie ou tout simplement parce qu'ils jugent qu'ils n'ont rien à perdre, acheminent une telle demande aux départements concernés. Une fois que la copie est recorrigée, que les résultats de la session et ceux de l'examen final sont de nouveau additionnés, confirmant la note initiale, le comité de révision est souvent perplexe. Comment aborder le problème des élèves en situation d'échec ou celui, plus rare, de ceux qui ont une note de passage, convenable aux yeux de bien d'autres élèves de la classe, mais entraînant des conséquences désastreuses pour leur avenir professionnel ? Si les étapes de la première correction relèvent pratiquement d'une routine bien établie, avec des critères bien définis, le processus de révision de notes comporte des zones floues où les points de repère sont quasi inexistants. Afin de remédier à cette situation, je propose une démarche qui consiste à utiliser des critères éthiques lors de ce processus, ceux-ci permettant un meilleur jugement. Une question toutefois se pose. Comment les principes et les critères pédagogiques peuvent-ils cohabiter, être cohérents, avec les principes et les critères éthiques ? En termes de réponses, je démontrerai comment les deux principes de la justice, soit le principe d'égalité et celui de différence (d'équité) s'appliquent à l'évaluation des apprentissages, tout en favorisant une meilleure gestion du processus de révision de notes. Enfin, j'expliquerai comment l'évaluation des apprentissages qui relève de la pédagogie est aussi liée à l'éthique.

## LE PRINCIPE DE JUSTICE

Selon le principe de justice, « il faut traiter les cas semblables de façon semblable et les cas différents de façon différente. Il se décompose en deux principes secondaires : le principe d'égalité et le principe de différence<sup>3</sup>. »

### Le principe d'égalité

Sur le plan général, tous les humains, donc tous les élèves, sont d'égale valeur. Dans l'évaluation, cette égalité imposera le refus de considérations inacceptables comme la race (racisme), le sexe (sexisme) et la croyance religieuse ou politique. Nous devons aussi être vigilants lorsque les personnes concernées, ici les élèves, ont

1. Dans les cours des programmes où l'on enseigne l'éthique, il serait pertinent d'établir les révisions de notes à partir de principes éthiques et d'en aviser les élèves. Cette approche favorise une meilleure gestion de la révision de notes, tout en démontrant la concrétisation des principes éthiques.
2. Le choix du terme « élève » a pour but d'éviter d'alourdir le texte avec la formulation « les étudiantes et les étudiants ».
3. PARIS, Claude et Gilles LAPOINTE, *Éléments de philosophie morale et politique*, Québec, Éditions C. G., 1998, p. 217.

une image différente de la nôtre : casquette, *body piercing*, coiffure punk, tatouages, etc. Autrement dit, le critère d'égalité amène à être impartial.

Sur le plan de la classe, dans un contexte de groupe à évaluer, l'on peut s'interroger sur le sens de l'expression « traiter également les élèves ». S'agit-il de donner la même note à tous les élèves de la classe ? Il semble bien que non. Au contraire, cela signifie que les élèves d'une classe peuvent être traités de façon égale tout en ayant chacun une note différente de celle des autres. Comment l'égalité du traitement peut-elle coexister avec l'inégalité du résultat ? La réponse réside dans l'énoncé suivant : à chacun selon son mérite, à chacun selon son dû. Chacun est traité de façon égale s'il est traité avec impartialité. Traiter également les élèves signifiera aussi que les mêmes critères de correction seront utilisés pour tous les élèves.

L'impartialité ne signifie toutefois pas l'égalité stricte. La justice consiste à éviter les inégalités arbitraires et le principe d'égalité reconnaît les différences à condition que celles-ci n'entraînent pas de pénalités indues.

## Le principe de différence

La présence de différences moralement pertinentes nous amènera à traiter les cas différents de façon différente. Il reste à définir ces différences, à préciser les types de cas où l'utilisation de ce principe est justifiée. Concrètement, établir ces différences moralement acceptables nécessite l'utilisation des quatre critères suivants : le **besoin**, la **productivité** ou la **contribution**, l'**effort** et la **capacité**.

### ◆ Le besoin

« On considérera comme justes les demandes d'une personne lorsqu'elles correspondront à des besoins fondamentaux, par exemple la nourriture, le logement, les soins de santé, la scolarisation. On fera souvent équivaloir les expressions "avoir besoin de..." et "être

*Chacun [des élèves] est traité de façon égale s'il est traité avec impartialité.*

*Traiter également les élèves signifiera aussi*

*que les mêmes critères de correction seront utilisés pour tous les élèves. [...]*

*La justice consiste à éviter les inégalités arbitraires.*

justifié d'exiger<sup>4</sup>. » Toutefois, la description d'un besoin fondamental n'est pas aisée puisque, subjectivement, un même besoin peut considérablement varier d'une personne à l'autre.

Prenons l'exemple d'un élève qui obtient la note de 57,2 % dans un cours, alors que tous ses autres cours sont réussis. Cet échec implique que cet élève ne sera pas admis sur le marché du travail ou qu'il le sera à un salaire inférieur.

L'évaluation du besoin peut varier. Ainsi, le cas de l'élève qui effectue une demande d'admission dans un programme universitaire fortement contingenté comme la médecine et qui doit opter pour un programme moins prestigieux en raison de notes trop faibles diffère de celui d'un autre qui choisit un programme universitaire non contingenté. Dans le même esprit, dans certains cas, un faible écart de note peut influencer sur l'obtention d'une bourse d'études, importante pour l'élève. Compte tenu du besoin de ce dernier, sera-t-il alors de mise de modifier cette note à la hausse ?

4. *Ibid.*, p. 218.

5. *Ibid.*, p. 218-219.

6. *Ibid.*, p. 219.

### ◆ La productivité et la contribution

« Méritera plus celui qui produira plus, celui qui aura davantage contribué à la richesse collective par son travail présent ou passé. On trouvera juste de doubler le salaire de celui qui aura produit le double d'unités de ses collègues dans un travail quelconque... La productivité ou la contribution s'évalue néanmoins par les œuvres produites, même si la mesure en est difficile<sup>5</sup>. »

En appliquant la notion de productivité au milieu éducatif, on parlera, par exemple, d'un élève qui a lu un ou des livres sur le sujet étudié, de celui qui a recueilli des articles de journaux pour appuyer son argumentation.

En termes de contribution, évoquons l'exemple d'un élève qui obtient 57,2 % mais dont la contribution à son propre épanouissement et à son apprentissage général est importante. Il peut soit se classer avec distinction à un concours d'art oratoire, réussir au concours *Cégeps en spectacle*, s'illustrer dans l'équipe sportive du collège, etc. Dans ce cas, les retombées sont palpables tant sur le plan personnel qu'institutionnel et elles pourraient faire en sorte que la révision de l'évaluation hausse la note à 60 %.

### ◆ L'effort

« Il est possible d'exécuter une tâche de façon tout à fait insatisfaisante malgré d'honnêtes efforts. Par exemple, on ne dira pas de tous les dessins d'un enfant qu'ils sont des chefs-d'œuvre, mais on soulignera l'effort fourni pour bien les faire. Les travaux d'un ingénieur, d'un comptable, d'un professeur ou d'un élève ne seront pas toujours parfaits, mais considérant les circonstances et l'effort fourni, ils seront parfois méritoires<sup>6</sup>. » Ainsi, il serait moralement acceptable d'attribuer une note plus élevée à un travail

de qualité inférieure si celui-ci a été investi de beaucoup de labeur.

Supposons qu'un élève obtient la note finale de 57,2 % et qu'un à deux devoirs sur cinq n'ont pas été faits, avec une note de 0 % pour ces devoirs. De plus, en analysant les notes des autres devoirs, on arrive à la conclusion que cet élève aurait fort probablement passé s'il avait répondu aux exigences demandées. L'effort n'est pas présent, cet élève a donc un échec.

Dans un autre cas, c'est le contraire, l'effort fourni est remarquable. Avec une même note, cet autre élève a remis tous ses devoirs et respecte les consignes de présentation des travaux au-delà des exigences demandées. Dans ces circonstances, on pourra certainement accorder la note de passage.

#### ◆ *La capacité*

Les capacités varient également d'une personne à l'autre. Ainsi, certaines personnes doivent fournir beaucoup plus d'efforts que d'autres pour atteindre des résultats similaires ou moindres. Il est alors juste de tenir compte des limites tant physiques qu'intellectuelles de ces personnes dans la révision de leur note. Dans le même ordre d'idées, le degré d'exigence sera alors plus élevé pour les personnes plus douées.

Mentionnons l'exemple d'un élève qui a des difficultés auditives. En classe, il était accompagné par une technicienne en orthophonie qui l'aidait pour les prises de notes et pour préciser les explications du professeur. Pendant toute la session, cet élève a complété ses devoirs et fait les exercices demandés en classe. Il a fait preuve d'effort mais a malheureusement obtenu la note finale de 57,2 %. Il semble ici équitable de réévaluer de façon favorable le résultat final.

À l'inverse, une élève d'un programme contingenté, où la demande est forte et où tous ont de bonnes notes (les élèves devaient avoir de bonnes notes au secon-

daire pour être admis dans ce programme), a assisté à un cours sur deux pendant la session. Ayant démontré sa vive intelligence lorsqu'elle était en classe, elle a pourtant obtenu, elle aussi, la note de 57,2 %. Dans ce cas-ci, il apparaît logique de se montrer plus exigeant avec l'élève qui manifeste de grandes capacités physiques, intellectuelles ou autres.

### **LA PÉDAGOGIE LIÉE À L'ÉTHIQUE**

Les cas présentés et « résolus » à l'aide de critères éthiques n'entrent-ils pas en conflit avec les devis du ministère qui sont en conformité avec des principes et critères pédagogiques ? Non ! Car entre la pédagogie et l'éthique, le lien peut être accidentel ou nécessaire – lien accidentel relatif à certains courants ou à certaines tendances ou lien nécessaire toujours présent entre les deux. Les professeures et les professeurs plus près de la fin que du début de leur carrière, savent que les conceptions de l'éducation se succèdent. Depuis 20 ans, ces conceptions sont passées du behaviorisme au cognitivisme. Cela signifie que des objets d'évaluation, qui furent d'abord des connaissances, se virent remplacés par les compétences. De plus, le mode d'évaluation normatif fit place au mode d'évaluation critérié. Ce changement s'appliqua aussi aux instruments de mesure, où les situations-problème remplacèrent les tests de connaissance. Chaque conception de l'apprentissage, incluant l'évaluation, possède sa logique interne et est relative aux époques et aux lieux. Mais où, dans cette diversité, l'éthique est-elle arrimée à la pédagogie ?

Premièrement, le lien entre la pédagogie et l'éthique dans l'évaluation des apprentissages repose sur un principe non écrit, qui fait partie intégrante de l'acte de juger : la justice. Pour la personne qui a la responsabilité d'évaluer, la justice est généralement exercée de façon spontanée. Elle est un présupposé, un préalable plus ou moins conscient. Au contraire, elle est une préoccupation constante de la part de l'évalué. En ce sens, il y a 20

ans, avec l'approche behavioriste, et maintenant avec l'approche cognitiviste, les attentes, sinon dans certains cas, les angoisses des élèves sont les mêmes quant à la probité durant le processus d'évaluation. Ceux-ci réclament ce qui fait partie intégrante de l'évaluation des apprentissages, soit pour nous répéter, la justice.

Deuxièmement, sur le lien entre l'éthique et la pédagogie, considérons qu'à la question « Qu'est-ce qu'évaluer ? », Tousignant répondait en 1990, et ceci s'applique toujours : « faire une évaluation consiste à porter un jugement de valeur sur un objet ou une personne au moment où nous devons prendre une décision à son sujet<sup>7</sup>. » Ce jugement observé avec plus de précision nous permet de voir ce qui suit : l'objet à évaluer (la copie de l'élève) est comparé à un modèle (la copie du professeur) qui est alors critère. Mentionnons que le modèle peut aussi être une représentation mentale. Or, ce critère est une norme, peu importe que la conception de l'enseignement soit behavioriste ou cognitiviste. Cette norme est facilement associée aux notions de règle ou de loi. Et selon Paris et Lapointe, « il revient à la morale de juger la loi puisque le point de vue moral est prépondérant sur toute autre norme<sup>8</sup>. » L'éthique devient donc le cadre dans lequel l'évaluation des apprentissages s'inscrit.

### **CONCLUSION**

Quelles que soient les conceptions de l'enseignement, l'évaluation des apprentissages consiste à porter un jugement sur un objet ou une personne. Cet acte de juger est cohérent avec l'éthique par la justice dont les deux principes sont le principe d'égalité et le principe de différence

7. TOUSIGNANT, Robert, *Les principes de la mesure et de l'évaluation des apprentissages*, Boucherville, Gaëtan Morin éditeur, 1990, p. 11.

8. PARIS, Claude et Gilles LAPOINTE, *op. cit.*, p. 214.

(d'équité). Les professeures et les professeurs, dans leurs corrections, ont généralement comme présupposé de traiter tous les élèves sur un même pied et, par le fait même, reconnaissent ce premier principe.

Par contre, les difficultés fréquemment vécues lors de cas à réviser démontrent qu'il y a lieu d'intégrer plus d'ordre au principe de différence. Ainsi, l'utilisation des critères de besoin, de productivité ou de contribution, d'effort et de capacité aura pour effet de jeter un éclairage additionnel qui contribuera à améliorer la prise de décisions lors du processus, même si le débat entre les membres du comité de révision se poursuit.

Évidemment, tenir compte du principe de différence ne se fera qu'avec modération, dans des limites relativement étroites en termes de pourcentage.

Les évaluations contiennent une part de subjectivité et, « contrairement à une idée trop souvent véhiculée, en FPC (formation par compétence) on doit vivre des évaluations avec un degré de subjectivité plus grand qu'avec les évaluations purement objectives comme des évaluations à réponses choisies (ex. : choix multiples) ou à réponses courtes<sup>9</sup>. » Cette zone moins quantitative laisse place au jugement éthique issu du principe de différence.

De plus, le relativement faible écart entre la première note et la note révisée, écart à déterminer en département, qui peut résulter de l'application du principe de différence, ne permet-il pas de reconnaître les diverses facettes de l'élève : citoyen ou citoyenne ayant un rôle politique, social et non exclusivement professionnel à

jouer ? Transformer un échec en réussite au moyen de critères éthiques ne pourrait-il pas être un atout, autant pour la personne (l'élève), que pour l'employeur ou pour l'ensemble de la société ? ❏

mylatulipp@yahoo.fr

*Michel LATULIPPE enseigne la philosophie au Cégep de Baie-Comeau depuis 1976. Il est détenteur d'une maîtrise en éthique. De plus, il a été coanimateur d'une émission portant sur l'éthique et la médecine qui a été diffusée dans plusieurs télévisions communautaires de la Côte-Nord.*

9. LASNIER, François, *Réussir la formation par compétences*, Montréal, Guérin, 2000, p. 229.