Document generated on 04/21/2025 10:24 a.m.

Mesure et évaluation en éducation

La notation littérale et la notation 4,3 : réflexions sur la notation en vigueur dans les universités québécoises

Pierre-Yves Bonin

Volume 21, Number 3, 1998

URI: https://id.erudit.org/iderudit/1091272ar
DOI: https://doi.org/10.7202/1091272ar

See table of contents

Publisher(s)

ADMEE-Canada - Université Laval

ISSN

0823-3993 (print)
2368-2000 (digital)

Explore this journal

Cite this article

Bonin, P.-Y. (1998). La notation littérale et la notation 4,3 : réflexions sur la notation en vigueur dans les universités québécoises. *Mesure et évaluation en éducation*, *21*(3), 1–19. https://doi.org/10.7202/1091272ar

Article abstract

This essay analyses and criticizes the letter and 4,3 marking systems presently used by almost all the universities of the province of Québec. After examining some surprising implications of these notations, the author criticizes in details the translation charts that they use. The letters used seem to be responsible for all the current problems.

Tous droits réservés © ADMEE-Canada - Université Laval, 1998

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/

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/

La notation littérale et la notation 4,3 : réflexions sur la notation en vigueur dans les universités québécoises

Pierre-Yves Bonin
Département de philosophie,
Université du Québec à Trois-Rivières

MOTS-CLÉS : Notation littérale, système de notation, notation en pourcentage

Ce texte analyse et critique la notation littérale et la notation 4,3 actuellement en vigueur dans presque toutes les universités québécoises. Après avoir examiné certaines implications surprenantes de ces notations, l'auteur discute en détail les grilles de conversion que ces notations rendent nécessaires. Les lettres semblent à l'origine de toutes les difficultés générées par le système actuel.

KEY WORDS : Marking system, letter marking system, percent marking system

This essay analyses and criticizes the letter and 4,3 marking systems presently used by almost all the universities of the province of Québec. After examining some surprising implications of these notations, the author criticizes in details the translation charts that they use. The letters used seem to be responsible for all the current problems.

Note de l'auteur : Je tiens à remercier Richard Prégent, conseiller pédagogique à l'École Polytechnique de Montréal, ainsi que Michel Coté, ex-registraire de l'Université du Québec à Trois-Rivières, pour l'information qu'ils m'ont généreusement donnée. Je remercie également Nicolas Kaufmann, Claude Panaccio et Louis Marchildon, tous trois professeurs à l'UQTR, pour leurs intéressants commentaires. J'ai également beaucoup bénéficié des remarques d'un évaluateur anonyme de la revue.

pierre-yves_bonin@uqtr.uquebec.ca

La notation actuellement en vigueur dans la presque totalité des universités québécoises et de leurs écoles affiliées est la notation littérale (A, B, C, D…) à laquelle la plupart des institutions ont greffé des « plus » et des « moins » pour augmenter sa capacité discriminatoire. Pour combler d'autres lacunes de la notation littérale, les institutions universitaires la complètent par une notation numérique que, faute de nom, j'appellerai la « notation 4,3 ». Ces deux notations, littérale et 4,3, ont remplacé dans les années 70-80 une notation numérique exprimée en pourcentage[1].

L'objectif de mon texte est de signaler les principales difficultés soulevées par l'utilisation des notations littérale et 4,3. Certaines d'entre elles sont bien connues, d'autres moins. L'ensemble de ces difficultés compose, à mon avis, un dossier accablant contre ces deux notations. Les problèmes sont si graves que si ce n'était du fait que la notation littérale est utilisée partout en Amérique du Nord, il y aurait lieu de se demander si les universités québécoises prennent réellement au sérieux l'évaluation des étudiants.

Le texte qui suit est celui d'un simple professeur d'université soucieux de l'équité et de la transparence de la notation. Mon principal outil de réflexion consiste en une recherche et une critique systématiques des implications des notations littérale et 4,3. Cela comprend une clarification des concepts, une différenciation des types de notation et un examen détaillé de leurs composantes. Cette recherche est plus difficile qu'on le croirait à première vue. À tout le moins, plus difficile que je ne l'anticipais en commençant à réfléchir à la question. Certaines des implications des notations littérale et 4,3 qui seront signalées et expliquées surprendront même, je pense, plusieurs de ceux qui considèrent bien connaître ces notations.

Je présenterai d'abord les difficultés soulevées par les notations littérale et 4,3. Ces difficultés peuvent être classées en deux groupes, selon qu'elles concernent la multiplication des notations que l'adoption de la notation littérale implique ou qu'elles concernent les grilles de conversion que l'utilisation de plusieurs notations rend nécessaires. J'examinerai ensuite les justifications de la notation littérale et montrerai leurs faiblesses. Enfin, dans la conclusion, je résumerai les principaux problèmes posés par les notations littérale et 4,3, et je proposerai bien humblement les éléments d'une solution.

La notation littérale n'élimine pas le besoin d'une notation numérique

Il est bien connu que la notation littérale, à cause de l'impossibilité d'additionner et de diviser les lettres, est peu pratique pour corriger et noter des examens, pour calculer la note finale de l'étudiant et pour établir des moyennes cumulative et de groupe.

Les examens

Il est impossible de corriger et de noter des examens comportant plusieurs questions au moyen de la notation littérale. Par exemple, on ne peut pas déterminer le résultat final d'un examen comportant dix questions notées de A+ à C-. Pour contourner cette difficulté, la plupart des professeurs utilisent d'abord une notation numérique (généralement exprimée en pourcentage) qu'ils convertissent ensuite en notation littérale.

La note de l'étudiant

Pour une raison identique, la notation littérale rend difficile la compilation de la note finale de l'étudiant. Par exemple, si un étudiant reçoit un A et deux B+ au cours de la session pour deux travaux et un examen, on ne peut pas facilement déterminer sa note finale. Le problème se complique lorsque les évaluations partielles ne comptent pas pour une fraction égale de la note finale. Par exemple, la première évaluation peut compter pour 40% de la note finale et les deux autres respectivement pour 35% et 25%. Pour contourner ce problème, la plupart des professeurs notent d'abord les travaux et les examens en notation numérique (généralement exprimée en pourcentage) qu'ils convertissent ensuite en notation littérale[2].

Il faut aussi signaler que les professeurs qui, au cours de la session, notent les travaux et examens des étudiants directement en lettre doivent nécessairement posséder une grille de conversion des lettres aux pourcentages différente de celle allant des pourcentages aux lettres, et en informer les étudiants. Une grille de conversion des lettres aux pourcentages est en effet différente d'une grille de conversion des pourcentages aux lettres et la même grille ne peut jouer les deux rôles. Par exemple, une grille de conversion des pourcentages aux lettres indique seulement que la fourchette 70% - 74% correspond à B-, elle n'indique pas comment déterminer à quel pourcentage correspond la lettre B-. Est-ce 70%, 74% ou 72%? Les professeurs (la majorité) qui n'indiquent pas dans leur plan de cours cette seconde grille de conversion empêchent l'étudiant d'anticiper avec relativement de précision sa

note finale. Par exemple, si l'étudiant a reçu un B+ à une première évaluation, il lui sera difficile d'anticiper avec précision sa note finale s'il ne connaît pas la signification en pourcentage de cette lettre.

Les moyennes

Les difficultés soulevées par l'établissement de moyennes varient selon le type de moyenne recherché : la moyenne cumulative de l'étudiant ou la moyenne du groupe.

La moyenne cumulative de l'étudiant. Pour évaluer le dossier académique d'un étudiant et le comparer aux autres étudiants, notamment pour les admissions aux études avancées et pour l'attribution de bourses d'études, les universités ont besoin de connaître la moyenne cumulative des étudiants. Elles ne peuvent cependant établir cette moyenne sans utiliser une notation numérique et une grille de conversion. Les universités s'en sont rendu compte et plusieurs d'entre elles ont adopté la notation 4,3 suivante : A+ = 4,3, A = 4, A- = 3,7, B+ = 3,3, B = 3, B- = 2,7, C+ = 2,3, C = 2, C- = 1,7, D+ = 1,3, D = 1, E = 0.

D'où vient cette notation ? Pourquoi une notation aussi peu pratique et aussi peu expressive ? Pourquoi 4,3 plutôt que 4 ou 5 plus faciles à retenir ? Quelles sont ses vertus ? Pourquoi ne pas utiliser une notation en pourcentage ? Je reviendrai en détail plus loin sur certaines de ces questions[3].

La moyenne du groupe. La moyenne du groupe est nécessaire pour situer les étudiants les uns par rapport aux autres dans une même classe ainsi que pour relativiser l'évaluation du professeur. Comment les professeurs et les universités qui utilisent une notation littérale s'y prennent-ils pour établir la moyenne de groupe ? La moyenne du groupe ne pouvant être établie sans une notation numérique et une grille de conversion, les professeurs et les universités possèdent deux options. Lorsque les notes ont déjà été calculées en pourcentage, il suffit alors simplement d'établir la moyenne en pourcentage et de convertir cette dernière en lettre. Cette méthode n'est pas pratique parce qu'elle force tous les professeurs à noter en pourcentage et parce qu'elle n'est pas reconnue officiellement par les universités. La deuxième option consiste à utiliser la notation 4,3. Il faut alors convertir la note de chaque étudiant en notation 4,3, faire la somme de ces notes et diviser ce total par le nombre d'étudiants. Ce système est cependant lourd à gérer pour un professeur. D'ailleurs, la plupart des professeurs ont tout simplement renoncé à calculer les moyennes de groupe[4]. Plusieurs universités ont, quant à elles, commencé

à utiliser la notation 4,3 pour calculer les moyennes de groupe. Sur le relevé de notes apparaît maintenant souvent la moyenne du groupe en notation 4,3 à côté de la note littérale de l'étudiant[5].

Telles sont donc les trois principales raisons pour lesquelles la notation littérale n'élimine pas le besoin d'une notation numérique : la correction des examens, l'établissement de la note finale et le calcul de moyennes. Ces lacunes montrent qu'en plus de ne pas être autosuffisante, la notation littérale complique considérablement la notation des étudiants. Plus précisément l'adoption de la notation littérale force l'utilisation de trois notations et de trois grilles de conversion :

1. Une notation littérale pour le relevé de notes.
2. Une notation numérique (généralement exprimée en pourcentage) pour corriger les examens et calculer la note finale de l'étudiant.
3. Une notation 4,3 pour calculer les moyennes de groupe et comparer les étudiants.
4. Une grille de conversion pour passer de (1) à (2).
5. Une grille de conversion pour passer de (2) à (1).
6. Une grille de conversion pour passer de (2) à (3).

Considérons maintenant les problèmes que posent les grilles de conversion dont l'utilisation est rendue nécessaire par la multiplication des notations.

Les grilles de conversion

Les grilles de conversion sont les règles de correspondance qui permettent de convertir une notation numérique en notation littérale et vice versa. Les problèmes posés par ces grilles sont nombreux, complexes et inquiétants. Ils sont principalement dus à l'absence d'uniformité des grilles de conversion et à l'écart entre les échelons que ces grilles adoptent.

L'absence d'uniformité

Il n'existe pas de grille de conversion unique pour établir la correspondance entre la notation littérale et la notation en pourcentage. La Conférence des recteurs et des principaux des universités du Québec (Crépuq) n'impose pas de grille de conversion aux universités et ces dernières n'imposent pas non plus de grille de conversion à leurs départements, facultés ou écoles affiliées. Certains départements imposent cependant une grille de conversion à leurs professeurs. Le résultat est la prolifération de grilles de conversion, souvent très différentes les unes des autres, comme l'illustre le tableau 1.

Tableau 1
Trois grilles de conversion des pourcentages aux lettres

Grille 1	*Grille 2*	*Grille 3*
90 - 100 = A+	95 - 100 = A+	96 - 100 = A+
85 - 90 = A	90 - 94 = A	91 - 95 = A
81 - 84 = A-	85 - 89 = A-	86 - 90 = A-
77 - 80 = B+	81 - 84 = B+	81 - 85 = B+
73 - 76 = B	77 - 80 = B	76 - 80 = B
70 - 72 = B-	72 - 76 = B-	71 - 75 = B-
65 - 69 = C+	68 - 71 = C+	66 - 70 = C+
61 - 64 = C	64 - 67 = C	61 - 65 = C
57 - 60 = C-	60 - 63 = C-	56 - 60 = C-
50 - 56 = D+	55 - 59 = D+	51 - 55 = D+
45 - 49 = D	50 - 54 = D	46 - 50 = D

J'ignore quelles sont les raisons invoquées par les différentes institutions pour imposer ou refuser d'imposer une grille de conversion. On peut et on doit cependant se poser deux questions concernant l'imposition ou non d'une grille de conversion : *a*) Est-il juste à l'égard des étudiants de laisser les professeurs utiliser des grilles de conversion différentes ? *b*) Si cette pratique n'est pas injuste, serait-il cependant souhaitable d'imposer une grille de conversion ?

a) Est-ce juste ? Concrètement la question se pose de la façon suivante : si un professeur fait correspondre A+ à 95-100 et qu'un autre fait correspondre la même note à 90-100, est-ce que les étudiants du premier groupe sont pénalisés ? À mon avis, toutes choses étant égales par ailleurs[6], il ne fait pas de doute que oui. Considérons l'exemple simple et décisif suivant : deux professeurs sont chargés de donner le même cours d'introduction à l'économie. Le contenu du cours est le même, les examens sont identiques et les deux professeurs ont engagé le même assistant pour corriger les examens. Si le premier professeur attribue A+ seulement à ceux qui ont obtenu plus de 95 points et que l'autre attribue A+ à tous ceux qui ont obtenu plus de 90 points, il semble évident qu'une injustice a été commise à l'endroit des étudiants du premier groupe qui pourront plus difficilement obtenir la note maximale. J'en conclus que, toutes choses étant égales par ailleurs, des grilles de conversion différentes créent des injustices.

Si cette situation est si évidemment injuste, comment les universités justifient-elles cette pratique ? Pourquoi n'imposent-elles pas une grille de conversion ? Comme je l'ai déjà dit, j'ignore les raisons invoquées par les universités pour justifier leur inaction en ce domaine. La réponse la plus plausible me semble cependant la suivante : « L'évaluation des étudiants est une activité complexe. Il faut établir les objectifs de l'évaluation, préciser les critères retenus, appliquer ces critères avec impartialité et équité, choisir une notation, une grille de conversion, etc. L'application de chacun de ces aspects de l'évaluation est susceptible de créer des injustices. Par exemple, si certains professeurs sont plus sévères que d'autres ou si certains utilisent des critères de correction différents des autres professeurs, il y aura, toutes choses étant égales par ailleurs, création d'injustices. La direction de l'université, ne voulant ni ne pouvant s'immiscer dans tous les aspects de l'évaluation des étudiants, préfère ne pas intervenir pour corriger toutes les injustices qui peuvent survenir. Pour cette raison elle préfère ne pas imposer une grille de conversion. C'est peut-être dommage, mais rien n'est parfait. »

Cette réponse, si tant est qu'elle exprime la position des universités dans ce dossier, me semble peu satisfaisante. Ce n'est pas parce qu'on ne peut pas éliminer toutes les sources d'injustice qu'on ne doit pas s'efforcer d'en enrayer les formes les plus évidentes. Les injustices générées par la multiplication des grilles de conversion ne sont en effet pas difficiles à corriger. Il suffit soit d'imposer une grille de conversion, soit de revenir à une notation numérique unique.

b) Supposons maintenant, aux fins de la discussion, que l'utilisation de grilles de conversion différentes ne constitue pas une pratique injuste, serait-il cependant souhaitable d'uniformiser les grilles de conversion ? Il me semble que oui. Premièrement, une grille de conversion unique augmente la simplicité et la transparence de la notation, à n'en pas douter deux vertus importantes d'une notation. Pour les étudiants, le problème est le suivant. Dans un département qui n'impose pas une grille de conversion, un étudiant peut être évalué (s'il suit dix cours par année) selon dix grilles de conversion différentes. S'il est chanceux, la grille de conversion sera inscrite dans le plan de cours, s'il l'est moins, la recherche de la signification de sa note sera plus laborieuse. Ceux qui ont eu à passer du système de mesure « anglais » au système métrique durant les années 70 comprendront facilement l'effort demandé par la maîtrise de dix grilles de conversion différentes.

Deuxièmement, les professeurs et les étudiants ne sont pas les seuls utilisateurs de la notation littérale. Il y a aussi les employeurs, les registraires, les fonctionnaires du gouvernement, les organismes subventionnaires, etc. Pour que la notation accomplisse sa fonction efficacement et équitablement, il faut que ses utilisateurs soient capables de comprendre et de décoder les notes. Sans grille de conversion unique, les divers utilisateurs ne peuvent cependant se former une idée précise de ce que les notes représentent.

La situation est bien entendu exacerbée par l'utilisation presque systématique de grilles de conversion utilisant un écart non constant entre les lettres.

L'écart entre les lettres

Dans la notation en pourcentage, les écarts entre les points de pourcentage sont par définition constants, c'est-à-dire 1 %[7]. Entre la note 98 et la note 97 il y a le même écart qu'entre la note 68 et la note 67, soit un point de pourcentage. Ce n'est pas nécessairement le cas de la notation littérale. Il n'y a aucune façon de savoir *a priori* si l'écart entre les lettres est constant ou non. Ce n'est que l'habitude des notations à écart constant qui nous fait supposer que les écarts entre les lettres sont aussi constants.

D'ailleurs, si l'on considère les grilles de conversion actuellement en usage comme une bonne indication de la valeur relative des lettres, force est de reconnaître que l'écart entre les lettres est la plupart du temps non constant. Il est en effet intéressant de noter que la plupart des grilles de conversion utilisées par les professeurs d'université (y compris les grilles proposées à titre indicatif par les universités![8]) n'attribuent pas une valeur constante à l'écart entre les lettres et leur ±. Par exemple, on fait souvent correspondre la note A+ à 90-100 (soit un écart de 10 points), la note A à 85-90 (soit un écart de 5 points) et la note B- à 72-74 (soit un écart de deux points). (Voir les deux premières grilles de conversion du tableau 1.)

La raison pour laquelle la majorité des professeurs utilisent des grilles à écart non constant, lorsque les grilles à écart constant sont plus simples et plus pratiques, demeure pour moi une énigme. Il serait d'ailleurs intéressant de creuser la question. Cela dit, au sujet de l'utilisation d'écarts non constants, les deux couples de questions suivants retiendront mon attention : Est-ce que l'utilisation d'écarts non constants est juste ? Si ce l'est, ne serait-il quand même pas souhaitable d'utiliser des grilles à écart constant ? Est-ce que

l'utilisation, par des professeurs différents, de grilles à écart non constant différent est juste ? Si ce l'est, ne serait-il quand même pas souhaitable d'uniformiser les écarts ?

Est-ce que l'utilisation d'une grille de conversion à écart non constant est juste ? À cette première question, je crois qu'il faut répondre qu'en théorie, l'utilisation d'une grille à écart non constant n'est pas injuste, parce que le choix d'une grille de conversion relève ultimement d'une convention. Si toutes les personnes intéressées utilisent le même écart non constant et connaissent bien le fonctionnement de la grille, son utilisation n'est pas injuste. Connaître le fonctionnement d'une grille à écart non constant signifie toutefois être bien au courant de toutes les implications de l'écart non constant retenu et d'en tenir compte lors de toutes les étapes de la notation et de l'évaluation de cette notation. Cela signifie d'abord qu'à chaque fois que le professeur attribue une lettre, par exemple la note B, à un étudiant (pour une note finale ou partielle), il doit être conscient que la note B qu'il accorde classe cet étudiant plus ou moins près de l'étudiant qui a obtenu la note B+ que la note A attribuée à un autre étudiant classe ce dernier plus ou moins près d'un étudiant ayant reçu la note A+. Les écarts entre les étudiants doivent être fidèles à l'écart non constant retenu. Ensuite, il faut que tous ceux qui consultent le dossier académique des étudiants (employeurs, registraires, fonctionnaires du gouvernement, organismes subventionnaires) connaissent bien cet écart non constant. Est-ce le cas ? Est-ce que les professeurs et les divers utilisateurs de grilles de conversion à écart non constant connaissent bien les implications de telles grilles ? Je crois que non. Selon mon expérience, aucun utilisateur de la notation à écart non constant n'est réellement capable d'appliquer ou d'interpréter un tel écart de façon régulière. Cela dépasse largement les capacités de discrimination d'un individu normal. On peut par conséquent affirmer que les grilles à écart non constant créent en pratique à peu près toujours des injustices[9].

Si l'utilisation d'un écart non constant ne créait pas d'injustice, ne serait-il quand même pas souhaitable d'utiliser des grilles à écart constant ? Je suis d'avis que oui, pour des raisons de transparence et de simplicité[10]. Je tiens pour acquis que notre esprit saisit plus facilement une notation à écart constant, surtout lorsqu'on doit mémoriser cinq grilles de conversion par session, comme c'est le cas de la majorité des étudiants.

Jusqu'ici, j'ai fait l'hypothèse que tous les professeurs utilisent le même écart non constant. En réalité, les professeurs utilisent des écarts non constants différents, d'où l'intérêt du second couple de questions.

Est-ce que l'utilisation, par des professeurs différents, de grilles à écart non constant différent est juste ? Cette pratique est, à mon avis, injuste à l'égard des étudiants pour une raison identique à celle invoquée précédemment contre l'utilisation de grilles de conversion différentes. L'exemple du cours d'introduction à l'économie a, me semble-t-il, montré de façon concluante qu'aussitôt que des grilles de conversion sont différentes, toutes choses étant égales par ailleurs, il y a injustice.

Si ce n'était pas injuste, serait-il quand même souhaitable de rendre les écarts constants ? Je pense que oui : d'abord pour des raisons de transparence et de simplicité, ensuite afin que tous les utilisateurs de la notation de l'étudiant puissent se faire une idée exacte de la signification de la note de l'étudiant.

La notation 4,3

Comme je l'ai mentionné précédemment, il existe une notation numérique utilisée par toutes les universités québécoises ainsi que par le ministère de l'Éducation pour évaluer la performance générale des étudiants, les comparer entre eux et établir la moyenne du groupe. Il s'agit de la notation 4,3. C'est à partir de cette notation que l'on calcule la note cumulative de l'étudiant, que l'on établit si celui-ci peut accéder aux études avancées et s'il a des chances d'obtenir une bourse d'études. Les professeurs et les étudiants, surtout ceux qui se destinent aux études avancées, ne s'y trompent d'ailleurs pas. C'est cette notation numérique qui constitue maintenant la « vraie » note, celle qui « compte ».

Tableau 2
La notation 4,3 (notation à écart non constant et à paliers)

A+	4,3
A	4,0
A-	3,7
B+	3,3
B	3,0
B-	2,7
C+	2,3
C	2,0
C-	1,7
D+	1,3
D	1,0

Ce qui est intéressant d'observer est que la notation 4,3 utilise un écart non constant, c'est-à-dire qu'elle n'accorde pas la même valeur à l'écart entre les différentes lettres et leurs ±. Par exemple, entre A- et B+ il y a une plus grande différence (0,4) qu'entre A et A- (0,3). Cet écart non constant séparant les lettres est cependant régulier. Entre les lettres l'écart de 0,4 est constant et entre les plus et les moins d'une même lettre l'écart de 0,3 est également constant. On désigne par l'expression «notation à paliers» ce type d'écart non constant[11].

J'ignore complètement pourquoi les universités ont retenu une notation aussi peu commode que la notation 4,3 et comment elles justifient l'introduction de paliers[12]. Ces particularités de la notation 4,3 sont si étonnantes et en apparence si peu pratiques qu'il est difficile de ne pas penser qu'une lubie bureaucratique est à l'origine de cette notation. Cela dit, les questions qui m'intéressent surtout concernant la notation 4,3 à écart non constant (à paliers) sont : est-ce que cette notation est juste ? et est-elle pratique ?

Est-ce que la notation 4,3 est juste ? En théorie oui, parce que son choix relève d'une convention. En pratique, c'est différent. Comme je l'ai mentionné lors de ma discussion des écarts non constants, la condition essentielle pour qu'une convention soit juste est que tous ses utilisateurs connaissent bien les règles du jeu. Connaître les règles du jeu d'une notation à paliers signifie

être au courant de toutes ses implications, connaissance que peu de professeurs me semblent cependant posséder, tant s'en faut. Par exemple, pour utiliser la notation 4,3 de façon équitable, il faut que l'attribution des notes littérales soit faite selon une notation littérale à paliers équivalente à la notation 4,3. Lorsque le professeur note directement en lettre (la minorité des cas), il faut que le professeur soit toujours conscient que la note B+ qu'il attribue à un étudiant classe celui-ci plus près de l'étudiant auquel il a accordé la note B que la note A- accordée à un autre étudiant classe ce dernier près de l'étudiant auquel il a attribué la note B+. Lorsque le professeur note d'abord en pourcentage avant de convertir en lettre (la majorité des cas), il faut qu'il possède une grille de conversion des pourcentages aux lettres également à paliers équivalente aux paliers de la notation 4,3. Il faut aussi, bien entendu, que dans tous ces cas la relation entre les pourcentages et les lettres correspondent exactement à l'écart entre les échelons de la notation 4,3, c'est-à-dire qu'il faut que la différence entre les pourcentages corresponde exactement à 0,4 ou à 0,3. Enfin, il faut que tous ceux qui utilisent le dossier académique des étudiants (employeurs, registraires, fonctionnaires du gouvernement, organismes subventionnaires) maîtrisent bien les implications de cette notation à paliers.

Est-ce que tous les utilisateurs de la notation 4,3 sont au courant de ces implications ? J'en doute. Je ne connais aucun professeur qui utilise une grille de conversion en pourcentage à paliers ou qui note les travaux des étudiants au moyen d'une telle notation. Les autres utilisateurs sont encore moins bien informés. Pour cette raison, il est possible d'affirmer qu'à peu près toutes les évaluations des professeurs d'université québécois comportent des irrégularités.

Si la notation à paliers ne créait pas d'injustice, ne serait-il quand même pas souhaitable de s'en débarrasser ? Je pense que oui. Un inconvénient majeur d'une notation à paliers est qu'elle introduit, inutilement à mon avis, un degré supplémentaire de complexité dans la notation de l'étudiant. (De façon générale, je pense que plus une notation est complexe, plus elle a de chance de créer des injustices.) De plus, la notation 4,3 ne se prête pas aisément à une représentation mentale. Il faut la convertir en lettre ou en pourcentage pour la rendre expressive.

Pour terminer la présente section consacrée à l'exposition des problèmes générés par le recours aux grilles de conversion que l'utilisation de la notation littérale rend nécessaire, il peut être utile de récapituler les implications de l'adoption d'une telle notation.

- La notation littérale force l'utilisation de trois notations et de trois grilles de conversion.
- Les grilles de conversion sont la plupart du temps différentes et possèdent généralement des écarts non constants différents.
- L'utilisation de grilles de conversion crée des injustices de plusieurs façons : *a*) l'absence d'uniformité des grilles crée des injustices ; *b*) une notation complexe crée des injustices parce que ses utilisateurs ne connaissent pas toutes ses implications.

Pour illustrer les irrégularités que génèrent le système actuel, il peut être utile de montrer comment ce système fonctionne dans la majorité des cas. D'abord, les notes sont attribuées en pourcentage pour contourner l'impossibilité d'additionner ou de diviser des lettres. Ces pourcentages, à écart constant, sont ensuite convertis en une notation littérale à écart non constant. Ce transfert, d'une notation en pourcentage à écart constant à une notation littérale à écart non constant, modifie la note des étudiants ainsi que leurs valeurs relatives sans qu'aucun élément pertinent nouveau n'intervienne pour justifier ces modifications. Ces lettres sont ensuite converties en une notation numérique à paliers. Ce second transfert, d'une notation littérale à écart non constant à une notation numérique à écart non constant différent et à paliers, modifie une seconde fois la note des étudiants ainsi que leurs valeurs relatives sans qu'aucun élément pertinent nouveau n'intervienne pour justifier ces modifications. Donc, dans la plupart des cas, les notes finalement attribuées en notation 4,3 ne correspondent pas tout à fait aux notes attribuées à l'origine par le professeur.

Certains prétendent que le nombre considérable de notes attribuées à un étudiant au cours de son baccalauréat annule, à toutes fins utiles, les irrégularités qui pourraient survenir dans un cas particulier. En supposant que les faits sur lesquels repose cette hypothèse soient confirmés, la question demeure entière : pourquoi utiliser une notation aussi inutilement complexe ?

Pour terminer la présente section sur une note humoristique et introduire la prochaine, signalons que la notation traditionnelle en pourcentage, qui a été remplacée par la notation littérale, accomplissait exactement les mêmes fonctions que cette dernière sans nécessiter d'autres notations ni de grille de conversion !

Justification de la notation littérale

Il existe, à ma connaissance, deux principales justifications à la notation littérale[13]. La première n'est pas intéressante du point de vue pédagogique ou philosophique, mais extrêmement puissante d'un point de vue administratif et pratique. Elle est si puissante qu'elle élimine à peu près toutes les chances de réformer la notation actuelle. Cette justification consiste tout simplement en la nécessité de se conformer aux pratiques des autres universités. Pour des raisons plus ou moins claires, un mouvement de fond en faveur de la notation littérale s'est manifesté en Amérique du Nord vers les années 50-60. Ce mouvement s'est étendu au Canada anglais et ensuite à quelques universités québécoises. Pour permettre la comparaison des étudiants aux universités nord-américaines et québécoises qui utilisaient une telle notation, les autres universités ont plus ou moins été forcées d'adopter cette notation[14]. (Le fait que les cégeps, les écoles secondaires et les écoles primaires n'utilisent pas la notation littérale renforce l'hypothèse que la compétition entre les universités constitue une des principales raisons de l'adoption de cette notation.)

La seconde justification de la notation littérale, beaucoup plus intéressante d'un point de vue pédagogique et philosophique, est que certaines études auraient conclu qu'il serait en pratique impossible de réellement discriminer au centième près la performance des étudiants comme le suggérait la notation traditionnelle en pourcentage[15]. On aurait donc choisi de remplacer la notation en pourcentage par la notation littérale pour des raisons de justice et de simplicité.

Plusieurs aspects de cette seconde justification pourraient être discutés et critiqués. On pourrait d'abord contester les supposées limites du pouvoir de discrimination des professeurs, les examens objectifs semblant constituer une preuve du contraire. On pourrait aussi se demander pourquoi on a opté pour une notation en lettres impossibles à additionner ou à diviser plutôt que pour une notation numérique à base 5, 10 ou 20. Je ne m'engagerai cependant pas dans ces voies et me contenterai seulement de diminuer la portée de la seconde justification en comparant le nombre d'échelons réels composant les différentes notations.

La différence entre les notations littérale et numérique (en pourcentage), en ce qui concerne le nombre d'échelons utilisés, est rapportée au tableau 3. La notation littérale simple (A,B,C,D,E) utilise 5 échelons, de la note échec à la note maximale. La notation littérale raffinée (A±, B±, C±, D±, E) utilise 13 échelons, de la note échec à la note maximale. (Il est utile de rappeler que

le passage de la notation littérale simple à la notation littérale raffinée a été effectué pour permettre une évaluation plus fine.) La notation en pourcentage utilise 40 échelons, de la note échec (60 %) à la note maximale (100 %).

Tableau 3
Le nombre d'échelons

Notation en pourcentage (notation numérique)	*Notation littérale*	*Notation 4,3 (notation numérique)*
100	A+	4,3
99	A	4,0
98	A-	3,7
87	B+	3,3
86	B	3,0
85	B-	2,7
74	C+	2,3
73	C	2,0
72	C-	1,7
62	D+	1,3
61	D	1,0
60	D-	0,7
Échec	Échec	Échec
40 échelons	**13 échelons**	**13 échelons**

Contrairement à ce qu'affirment plusieurs adversaires de la notation en pourcentage, ce sont seulement les échelons au-dessus de la note de passage qui doivent être comptés pour obtenir une comparaison significative des échelons. Les 60 premiers échelons de la notation en pourcentage, sous la note échec, ne doivent donc pas être comptés parce que les autres notations ne tiennent pas compte des échelons sous la note de passage.

Tout le débat entre la notation littérale et la notation en pourcentage peut donc être résumé de la façon suivante : est-ce que les avantages d'une réduction du nombre d'échelons de 40 à 13, qui marque le passage de la notation en pourcentage à la notation littérale, compensent pour tous les inconvénients causés par l'introduction de la notation littérale, c'est-à-dire l'utilisation de trois notations et de trois grilles de conversion, la complexité du système, le risque d'injustice, etc. ? Je laisse au lecteur le soin de juger par lui-même. En ce qui me concerne, il me semble évident que non.

Cette discussion prend cependant un tour assez cocasse lorsqu'on constate que la notation 4,3, qui est devenue la « vraie » note pour la plupart des étudiants et dont l'utilisation est nécessitée par l'adoption de la notation littérale, comprend en vérité 430 échelons ! Il est vrai qu'à première vue la notation 4,3 ne semble comporter que 13 échelons, soit les échelons correspondant aux lettres et leurs plus et moins. Il faut cependant signaler que sur le relevé de note, cette notation n'est pas exprimée au moyen d'une seule décimale, mais au moyen de deux décimales (3,21, 3,33, 3,48, 3,56, etc.). Tout bien considéré, la notation 4,3 comporte donc 430 échelons ! Un curieux retour des choses, c'est le moins que l'on puisse dire.

Conclusion

En guise de conclusion, je me contenterai de rappeler brièvement les principales faiblesses des notations littérale et 4,3, et d'indiquer les composantes les plus élémentaires d'une éventuelle réforme. Commençons par rappeler les faiblesses des notations littérale et 4,3 :

- La notation littérale n'élimine pas le besoin d'une notation numérique. Elle force au contraire l'utilisation de deux notations numériques et de trois grilles de conversion.
- Les grilles de conversion nécessitées par l'adoption de la notation littérale, à cause de leur complexité et du manque d'uniformité, créent en pratique presque toujours des irrégularités et souvent des injustices.
- Même si l'absence d'une grille de conversion unique ne créait pas d'injustice, il serait préférable d'imposer une grille de conversion pour des raisons de transparence et de simplicité.
- Les grilles de conversion et les notations à écart non constant génèrent presque toujours des irrégularités, en plus d'être inutilement complexes.
- La notation littérale ne semble posséder aucun avantage sérieux sur la notation numérique.

Ces faiblesses des notations littérale et 4,3 indiquent, je crois, assez clairement dans quelles directions doivent porter les efforts pour améliorer la notation actuelle. Pour obtenir une notation claire, simple et flexible, minimisant les risques d'irrégularité et d'injustice, la première étape consiste, à n'en pas douter, à éliminer toute utilisation de lettres dans la notation. Les lettres, ont l'a vu au début du présent essai, sont à l'origine de l'inutile complexité de la notation actuelle et de toutes les irrégularités qu'elle engendre, pour la raison bien simple qu'on ne peut additionner, soustraire ou diviser des lettres.

Une fois éliminées les lettres, plusieurs options sont alors envisageables. On pourrait d'abord revenir à une notation en pourcentage. En plus d'être d'application simple, cette solution a l'avantage de reposer sur une longue tradition. Pour ceux qui s'inquiètent du trop grand nombre d'échelons que comporte la notation en pourcentage, on pourrait remplacer cette notation par une notation numérique allant de 1 à 5, de 1 à 10 ou de 1 à 20, selon le degré de précision souhaité. Ce type de notation numérique possède des atouts importants. Il est de loin plus simple que la notation actuellement en vigueur et permet facilement de noter les examens et de calculer les moyennes. Il élimine le besoin de recourir à la notation 4,3 et rend donc d'emblée inutiles les grilles de conversion[16]. Les universités devraient donc, à mon avis, retenir une de ces options.

L'obstacle majeur à l'établissement d'une notation simple et fonctionnelle est donc indubitablement l'attachement aux lettres. Je terminerai donc cet essai en laissant le lecteur méditer sur la question qui m'apparaît constituer le cœur du problème et qui, assez curieusement, en constitue l'aspect le moins bien documenté : Pourquoi les universités préfèrent-elles les lettres aux nombres ? Si l'on écarte l'idée que la notation littérale possède par définition moins d'échelons que la notation numérique (parce qu'il est toujours possible d'adopter une notation numérique à cinq ou dix échelons), pourquoi préférer les lettres, pourtant si peu pratiques, aux nombres ? Est-ce parce que les lettres expriment plus l'humanité que la compétitivité, plus la qualité que la quantité ? Est-ce que le recours aux lettres seraient une façon de lutter contre la numérotation de nos existences ?

NOTES

1. La notation littérale est également en vigueur dans la majorité des universités nord-américaines. L'école des Hautes Études Commerciale constitue, à l'ordre d'enseignement universitaire, la seule exception au Québec. L'École Polytechnique utilise un système alphanumérique, « c'est-à-dire un système mixte de notation dans lequel on utilise d'abord des cotes numériques pour les travaux, laboratoires, contrôles périodiques et autres modalités d'évaluation prévues pendant le trimestre. Au terme du trimestre, la moyenne de ces cotes numériques est transformée en une lettre représentant la note finale. » (Richard Prégent et Lina Forest, *Le système de notation de l'École Polytechnique : Principes d'attribution des notes*. Document adopté par la Commission des études, CÉ-018-I, le 3 novembre 1997.) La notation littérale n'est cependant utilisée au Québec ni au collégial ni au secondaire. Au moment d'écrire ces lignes, un débat est en cours au sujet de la notation au primaire.
2. De nombreux professeurs pensent naïvement être capables de solutionner le cas simple suivant : A + C divisé par 2 = B. Ceci est une erreur. La raison pour laquelle on ne peut additionner et diviser les lettres ainsi est qu'on ne connaît absolument pas la valeur relative des lettres A, B, C. Ceci sera expliqué et illustré plus loin lorsque je discuterai les effets de l'adoption de grilles de conversion à écart non constant. Pour ces grilles, qui sont celles les plus répandues, A + C divisé par 2 n'égale pas B.
3. Une réponse plausible à la dernière question serait, je crois, que le recours à une notation en pourcentage révélerait trop clairement l'absurdité du système actuel.
4. Certaines universités mettent maintenant à la disposition des professeurs un logiciel permettant d'effectuer ces calculs. Voir Liette Pothier, *Système de diffusion des résultats d'évaluation (SYDRE)*, Service de l'informatique, Université du Québec à Trois-Rivières, dernière mise à jour le 30 août 1999.
5. Pourquoi ne pas noter directement en 4,3 et laisser tomber la notation littérale ? Cette intéressante question ne sera pas discutée dans le présent essai.
6. D'autres aspects importants de la correction sont, par exemple, la sévérité du professeur et le choix des critères d'évaluation.
7. On trouvera une intéressante discussion de la notation littérale et des écarts entre les échelons dans une publication de M^me^ Huguette Bernard intitulée *Les systèmes de notation*, p. 94-107 (Services pédagogiques de l'Université de Montréal).
8. Voir *Avis de modification au système de notation de l'Université du Québec*, Direction des études de premier cycle, Université du Québec, 17 juillet 1992.
9. L'utilisation d'un écart non constant rend donc l'équation suivante fausse : (A + C)/2 = B. Étant donné que l'écart entre les lettres A, B et C n'est pas identique, on ne peut pas procéder aux opérations indiquées (voir la note 2).
10. Est-ce que nous possédons réellement une image mentale d'une notation à écart non constant ?
11. Une des conséquences directes d'un tel système est que les étudiants ont plus intérêt à se battre pour passer de B+ à A- que de B- à B.
12. Un document de l'Université du Québec atteste formellement l'intention de l'université de créer quatre classes distinctes de résultats : excellent, très bien, bien, passable. Ce document n'explique cependant en rien pourquoi. Voir *Le système de notation utilisé à l'Université du Québec : recommandation du Comité des registraires*, Université du Québec, VPER/SDE : 1990-05-04, p. 5.

13. Concernant le passage de la notation en pourcentage à la notation littérale, on pourra consulter l'excellente revue de la documentation de A. Smith et J. Dobbin, Marks and Marking System, dans *Encyclopedia of Educational Research*, édité par C. W. Harris, Toronto, Macmillan, 3e édition, 1960 p. 783-791. Voir aussi Gary Natriello, Marking Systems, dans *Encyclopedia of Educational Research*, édité par Marvin C. Alkin, vol. 3, Toronto, Macmillan, 1992, p. 772-776 et James Terwilliger, *Assigning Grades to Students*, Glenview, Illinois, Scott, Foresman and Company, 1971, p. 110-119.
14. On trouvera la formulation la plus précise de la justification de l'adoption des notations littérale et 4,3 par l'Université du Québec dans le document *Les modalités de transition du système de notation modifié : recommandation du comité des registraires à la Commission de l'enseignement et de la recherche*, Université du Québec, VPER/SDE : 1990-12-13.
15. Robert Travers et Norman Gronlund, Meaning of Marks, *Journal of Higher Education*, no 21, 1950, p. 369-374. Marion Trabue, *Measuring Results in Education*, American Book, 1942.
16. Selon un évaluateur anonyme de la revue, cette notation numérique à échelle réduite a été proposée par certains experts au début des années 70, mais les universités ont préféré la notation littérale pour ne pas se « différencier de la tendance littérale des autres universités ».

RÉFÉRENCES

Bernard, H. *Les systèmes de notation.* Services pédagogiques de l'Université de Montréal.

Natriello, G. (1992). Marking Systems. In *Encyclopedia of Educational Research,* édité par Marvin C. Alkin, vol. 3, pp. 772-776. Toronto : Macmillan.

Pothier, L. (1999). *Système de diffusion des résultats d'évaluation (SYDRE).* Service de l'informatique, Université du Québec à Trois-Rivières. (Dernière mise à jour le 30 août 1999.)

Prégent, R., & Forest, L. (1997). *Le système de notation de l'École Polytechnique : Principes d'attribution des notes.* Document adopté par la Commission des études, CÉ-018-I, le 3 novembre 1997.

Smith, A., & Dobbin, J. (1960). Marks and Marking System. In *Encyclopedia of Educational Research,* édité par C. W. Harris, 3e édition, pp. 783-791. Toronto : Macmillan.

Terwilliger, J. (1971). *Assigning Grades to Students.* Glenview, Illinois : Scott, Foresman and Company, pp. 110-119.

Trabue, M. (1942). *Measuring Results in Education.* American Book.

Travers, R., & Gronlund, N. (1950). Meaning of Marks. *Journal of Higher Education,* 21, 369-374.

Avis de modification au système de notation de l'Université du Québec, Direction des études de premier cycle, Université du Québec, 17 juillet 1992.

Le système de notation utilisé à l'Université du Québec : recommandation du Comité des registraires, Université du Québec, VPER/SDE : 1990-05-04, p. 5.

Les modalités de transition du système de notation modifié : recommandation du comité des registraires à la Commission de l'enseignement et de la recherche, Université du Québec, VPER/SDE : 1990-12-13.