

Test en argumentation

Yves Hébert, Florian Péloquin

Cégep de Joliette-de Lanaudière

Dans le cadre du Programme d'aide à la recherche en enseignement et en apprentissage (PAREA) nous travaillons actuellement à mettre au point un test en argumentation. A la fin de cette première année, nous en sommes à la rédaction de la version finale. Nous vous présentons le contexte selon lequel le test a été conçu, les principales étapes de son élaboration, la version utilisée lors de l'expérimentation et les éléments qui ont servi à sa construction.

Ce test, pour l'essentiel, se veut un instrument de recherche sur l'apprentissage de l'argumentation au niveau collégial. Au sens moderne du terme, la pédagogie consiste en une organisation raisonnée des savoirs (savoir-faire, savoir-être) nécessaires à une optimisation des apprentissages en vue de former un individu. Alors l'argumentation, qui est à la fois une finalité et un moyen d'optimiser les apprentissages, acquiert toute son importance. Il faudrait aussi convenir qu'une pédagogie raisonnée demande une connaissance un tant soit peu précise de la situation sur laquelle on entend intervenir et une évaluation des effets des interventions pratiquées.

Dans cette perspective, les principaux objectifs du test sont de :

- connaître les forces et faiblesses des étudiants du collégial en argumentation.
- esquisser un tableau comparatif des compétences argumentatives des étudiants à leur arrivée au collège et à la fin de leur deuxième année.
- mieux cibler les interventions pédagogiques.

Importance de l'argumentation

Dans le réseau scolaire québécois, on observe l'importance de l'argumentation aussi bien au niveau secondaire, collégial qu'universitaire. La dimension argumentative fait partie de l'évaluation et des contenus de cours. Par exemple, l'examen national de français au secondaire retient des arguments d'ordre argumentatif. Dans plusieurs universités francophones du Québec, particulièrement dans des centres de recherche et les facultés des sciences de l'éducation, des professeurs, des chercheurs s'intéressent à l'argumentation. Au collégial, c'est au milieu des années soixante-dix, dans un souci d'outiller les étudiants pour penser, que l'on voit apparaître un intérêt pour l'argumentation. Cet intérêt allait prendre, au cours des années quatre-vingt, de

plus en plus d'ampleur ; on publie alors quelques manuels qui, pour répondre à un des objectifs du premier cours obligatoire de philosophie, abordent l'argumentation par le biais de la logique formelle, notamment par l'étude du syllogisme.

On peut avancer l'hypothèse que l'intérêt pour l'argumentation s'est accru sous la poussée convergente d'une volonté de développer chez l'étudiant une pensée formelle jugée déficiente et d'une volonté de pallier, dans les cours de philosophie, aux critiques acerbes adressées à la « pédagogie du vécu ». Autour des années quatre-vingt-dix, l'argumentation acquiert son autonomie par rapport au raisonnement et aux règles formelles de la logique. En 1994, la réforme au collégial (*Des collèges pour le Québec du XXI^e siècle*) est venue confirmer l'importance de l'argumentation. Les premiers ensembles de formation générale communs en philosophie, en langue d'enseignement et littérature et en éducation physique font appel explicitement à des compétences argumentatives. Pour ce qui est des autres cours de son programme, comment l'étudiant peut-il faire l'économie de sa compétence argumentative et des habiletés intellectuelles qu'elle sous-entend ? Comment peut-il préparer et réaliser une épreuve synthèse sans s'y référer ?

En somme, la société en général, par les autorités démocratiquement responsables, a déterminé que la compétence argumentative est un objectif de formation à atteindre et que son enseignement optimise les apprentissages.

Pédagogie raisonnée

Les étudiants du secondaire que nous accueillons ont reçu une formation en argumentation ; pour entrer à l'université, les étudiants du collégial seront pour une part évalués sur leurs compétences argumentatives. Ceux qui se dirigent vers le marché du travail seront inévitablement confrontés dans leur vie professionnelle et dans leur vie civique à des situations où ils auront à argumenter et ils devront transférer à d'autres domaines les habiletés acquises dans leur apprentissage de l'argumentation.

Mais à leur arrivée au cégep, que savons-nous de façon claire et précise des forces et faiblesses de leurs compétences argumentatives ? Que savons-nous de leurs compétences à leur sortie du collégial ? Sur quel aspect de l'argumentation les enseignants doivent-ils particu-

lièrement faire porter leurs efforts ? Leurs compétences se sont-elles développées en cours de formation au niveau collégial ?

Chez les enseignants, l'appréciation spontanée de la compétence argumentative des étudiants est contradictoire. Les uns diront que les étudiants manient bien le processus argumentatif, tout spécialement pour défendre, hors de la classe, leurs opinions sur des sujets qui leur tiennent à cœur. D'ailleurs, les résultats des tests de français pour entrer à l'université démontrent chez les étudiants une meilleure maîtrise de l'argumentation que de la grammaire. D'autres enseignants, aussi bien en philosophie que pour d'autres disciplines, déplorent la faiblesse argumentative des étudiants aussi bien dans leurs travaux écrits que dans leurs présentations orales. Enfin, certains prétendent que les habiletés argumentatives des étudiants s'améliorent en cours de formation. Doit-on pour autant accorder le bénéfice aux stratégies pédagogiques des enseignants ?

A notre connaissance, il n'existe pas de tests permettant de connaître la situation sur les compétences argumentatives de l'ensemble des étudiants du collégial, de vérifier de façon quelque peu systématique les forces et faiblesses de chaque étudiant et de dresser, pour un groupe classe, un portrait significatif pour élaborer des stratégies d'intervention. La plupart des enseignants et des intervenants ne disposent pas d'outils diagnostiques faciles à administrer permettant d'évaluer les compétences argumentatives. Ils sont condamnés à intervenir de façon approximative et disparate. Le test auquel nous travaillons ne vise pas à remplacer les tests existants qui, pour le même domaine, évaluent d'autres habiletés : par exemple, les habiletés logiques ou des habiletés de lecture et de rédaction de textes argumentatifs.

Ce test répond à des besoins spécifiques et il est de nature différente (voir le schéma *Test en argumentation*).

Principales étapes d'élaboration du test

Pour construire notre test, nous nous sommes référés aux manuels scolaires en argumentation utilisés à travers le réseau, aux tests disponibles sur l'argumentation et sur la pensée critique au Québec et aux États-Unis. Pour préciser le domaine et ses composantes, concevoir le test et rédiger les items, nous avons rédigé un questionnaire afin de recueillir, auprès de professeurs intéressés à l'argumentation, leur conception de l'argumentation et les difficultés rencontrées par les étudiants. Ce questionnaire a été validé par trois professeurs de notre département et par notre conseillère en méthodologie qualitative. Nous avons fait appel aux coordonnateurs des départements de philosophie des collèges afin qu'ils transmettent le questionnaire à un des professeurs inté-

ressés par l'argumentation dans leur département. Huit professeurs de cinq collèges ont répondu à l'invitation. Nous avons aussi tenu compte des réponses des trois professeurs de notre département.

TEST EN ARGUMENTATION

BESOINS	NATURE
* Connaître les compétences argumentatives - portant sur les contenus et habiletés enseignés - circonscrivant - les aspects langagiers - les préférences socio-affectives - se restreignant aux connaissances générales des étudiants et des étudiantes - ne tenant compte d'aucune connaissance explicite - des règles logiques - d'une terminologie spécialisée ** administration facile - passation - correction	Diagnostique Choix multiple 60 items Contexte de lecture Énoncés - clairs - concis - compréhension collégiale - intention de convaincre 50 minutes Réponses fixées

Suite à l'analyse des réponses reçues, nous avons rédigé un devis du domaine et des composantes devant servir à une première version du test. Nous avons fait parvenir ce devis à trois professeurs d'université, experts en argumentation, afin de recueillir leurs commentaires. La première version du test a été soumise à quatre professeurs de cégep, experts en argumentation pour en valider le contenu. Les commentaires ont été recueillis soit à l'aide d'une fiche d'évaluation et par des questions précises insérées dans le test, soit par des rencontres pour certains d'entre eux. Cette fiche et ces questions avaient été validées par une experte en méthode qualitative. De plus, nos conseillers en mesure et évaluation ont analysé, d'un point de vue docimologique, cette version du test.

La deuxième version a été soumise à un test de lisibilité auprès de 60 étudiants répartis en trois groupes (l'ensemble 1 de philosophie, *Éthique et politique* pour les programmes de sciences et techniques humaines et *Éthique et politique* pour les programmes de sciences et techniques de la nature) de même qu'auprès de 6 professeurs du département de philosophie. Pour la

passation du test de lisibilité, nous avons rédigé les consignes que les examinateurs devaient suivre et celles qu'ils devaient transmettre aux étudiants. Ces consignes ont été validées par la conseillère pédagogique du collège, spécialiste en mesure et évaluation. Les chercheurs ont eux-mêmes procédé à la passation du test de lisibilité et, par le fait même, expérimenté les consignes.

La troisième version a été soumise à un professeur du département de français familier avec l'argumentation et a été validée par nos conseillers en mesure et évaluation. Cette version a été soumise à environ 400 étudiants du Cégep de Joliette-Lanaudière.

I. Présentation du test

Le test est construit en tenant compte des éléments de compétence suivants : reconnaissance de l'opinion défendue (thèse), reconnaissance de l'opinion défendue sous-entendue, reconnaissance d'un argument sous-entendu, évaluation de l'acceptabilité et évaluation de la suffisance. Ces éléments constituent les cinq parties du test.

Nous présentons la directive et l'exemple correspondant à chacune des parties du test ainsi que les éléments de classification des items.

I. Reconnaissance de l'opinion défendue

DIRECTIVE

Dans chacune des argumentations suivantes, encerclez la lettre correspondant à l'**opinion défendue** par le ou les interlocuteurs.

EXEMPLE

Isabelle : « La plupart des festivals d'été au Québec sont déficitaires et il est inadmissible d'accepter des déficits pour de telles activités. Même si les Médiévales sont très populaires, il n'en demeure pas moins qu'elles ne font pas leurs frais. Par conséquent, on ne devrait pas financer, à même les fonds publics, la tenue de cette activité. »

- A) La plupart des festivals d'été au Québec sont déficitaires.
- B) Il est inadmissible d'accepter des déficits pour de telles activités.
- C) Même si les Médiévales sont très populaires, il n'en demeure pas moins qu'elles ne font pas leurs frais.
- D) Par conséquent, on ne devrait pas financer, à même les fonds publics, la tenue de cette activité.

Réponse A B C (D) E

Pour la reconnaissance de l'opinion défendue, nous avons retenu certains éléments de difficultés : la présence ou l'absence de marqueurs de relation, la place de l'opinion défendue et certains procédés « rhétoriques » (par exemple, un contexte de dialogue).

II. Évaluation de la suffisance

DIRECTIVE

Dans chacune des argumentations suivantes, **en supposant que les arguments sont vrais**, encerclez la lettre correspondant à la force des arguments.

- P des ARGUMENTS SANS AUCUN POIDS ; les raisons énoncées ne justifient aucunement l'opinion défendue.
Exemple : Nadia est la meilleure joueuse de tennis de la ville, *car elle a des vêtements portant la marque Adidas.*
- F de FAIBLES ARGUMENTS ; les raisons énoncées justifient faiblement l'opinion défendue.
Exemple : Nadia est la meilleure joueuse de tennis de la ville, *car elle joue depuis son enfance.*
- B de BONS ARGUMENTS ; les raisons énoncées justifient modérément l'opinion défendue.
Exemple : Nadia est la meilleure joueuse de tennis de la ville, *car c'est l'avis de la plupart des amateurs.*
- T de TRÈS BONS ARGUMENTS ; les raisons énoncées justifient fortement l'opinion défendue.
Exemple : Nadia est la meilleure joueuse de tennis de la ville, *car elle a gagné la majorité des compétitions des deux dernières années.*

EXEMPLE

Cette forme d'organisation du travail sera excellente pour notre entreprise, *car elle est la plus récente qui nous a été proposée.*

Réponse P (F) B T

III. Évaluation de l'acceptabilité

DIRECTIVE

Dans chacune des argumentations suivantes, en vous référant à vos connaissances, encerclez la lettre corres-

pendant à la vérité, à la fausseté ou l'indétermination des arguments.

V Vous pouvez déterminer que l'argument est vrai.

Exemple : *Les États-Unis se situent en Amérique du Nord*. Il s'en suit que ce pays consomme beaucoup de produits laitiers. (Vos connaissances devraient vous permettre de dire que l'argument est vrai.)

F Vous pouvez déterminer que l'argument est faux.

Exemple : *Tous les étudiants qui travaillent la fin de semaine le font illégalement*, donc le gouvernement devrait légiférer pour régulariser ce travail. (Vos connaissances devraient vous permettre de dire que l'argument est faux.)

? Vous ne pouvez déterminer si l'argument est vrai ou faux.

Exemple : *Dans le rapport Parent, on proposait une accessibilité plus grande à l'éducation post-secondaire pour les jeunes des milieux moins favorisés*. Il faut donc se rendre à l'évidence que cela est une idée nouvelle. (Vos connaissances ne vous permettent peut-être pas de dire si l'argument est vrai ou faux.)

EXEMPLE

Le Canada est situé en Asie. Il est donc parmi les cinq grands producteurs de riz au monde.

Réponse V (F) ?

Pour l'évaluation de l'acceptabilité et l'évaluation de la suffisance, nous avons rédigé des items en fonction des formes de syllogismes et des « types de preuves » qui nous semblent les plus utilisés. Plusieurs considèrent ces preuves comme sophistiques, c'est-à-dire, incorrectes. Ce qui n'est pas notre opinion. Pour les besoins de l'évaluation des argumentations, nous nous référons à des critères relevant de la rationalité. Pour les items rédigés selon les formes du syllogisme et dont la valeur de vérité de la conclusion serait indéterminée, on peut reconnaître aux prémisses un certain poids. Pour l'évaluation de l'acceptabilité, l'interprétation qui en est faite se réfère aux connaissances généralement reconnues par des personnes avisées et aux valeurs qui font l'objet d'un large consensus dans notre société.

IV. Reconnaissance de l'opinion défendue sous-entendue

DIRECTIVE

Dans chacune des argumentations suivantes, en vous référant au contenu du texte, encerclez la lettre correspondant à l'opinion défendue (c'est-à-dire la conclusion) **qui découle le plus directement** de l'argument ou des arguments.

EXEMPLE

Les étudiants en train de répondre à ce test ont été admis au niveau collégial. Or, aucun de ceux qui ont été admis au niveau collégial n'a eu d'emploi cet été. Donc,

- A) certains qui ont eu un emploi cet été sont en train de répondre à ce test.
- B) aucun étudiant en train de répondre à ce test n'a eu d'emploi cet été.
- C) certains étudiants en train de répondre à ce test n'ont pas eu d'emploi cet été.
- D) tous les étudiants en train de répondre à ce test ont eu un emploi cet été.
- E) certains qui ont eu un emploi cet été sont en train de répondre à ce test.

Réponse A (B) C D E

V. Reconnaissance d'un argument ou de plusieurs arguments sous-entendus

DIRECTIVE

Dans chacune des argumentations suivantes, en vous référant au contenu du texte, encerclez la lettre correspondant à l'argument sous-entendu **qui relie le plus directement** le ou les arguments à la conclusion.

EXEMPLE

Acheter des cadeaux est une tradition à Noël. Or,

- A) toutes les sociétés ont des traditions.
- B) depuis des centaines d'années à Noël, on achète des cadeaux.
- C) au Québec, on est comme les autres sociétés.
- D) la fête de Noël est une tradition.
- E) les traditions sont à respecter.

Donc, il faut acheter des cadeaux à Noël.

Réponse A B C D
(E)

Dans les cas de la reconnaissance de l'opinion sous-entendue et de l'argument sous-entendu, nous avons rédigé les items en fonction des formes du syllogisme catégorique et du syllogisme hypothétique.

Conclusion

Nous avons présenté la version du test ayant servi à l'expérimentation. Dans une prochaine étape, le test servira à tracer un portrait comparatif des compétences argumentatives des étudiants à leur entrée et à la fin de la deuxième année. Ce portrait permettrait d'apporter des informations sur le développement des compétences argumentatives des étudiants de niveau collégial. Ce test, ayant été construit en tenant compte des contenus et des habiletés enseignés dans le réseau et étant facile à administrer, pourrait aussi servir d'outil pédagogique aux enseignants. Ce test validé pourrait être utilisé par les enseignants pour mieux connaître les habiletés argumentatives des étudiants et, de ce fait, pour mieux cibler leurs interventions pédagogiques.