



Marc-André Simard, Guillaume Loignon & Iris Bourgault
Bouthillier

Université de Montréal

Que mesurent vraiment les
outils de dépistage en
philosophie au cégep ?

Plan de la présentation

- Problématique
- Objectif de l'étude
- Cadre théorique
- Méthode
- Résultats :
 - 1) Domaine de la philosophie au collégial
 - 2) Outils de dépistages
 - 3) Tests américains de pensée critique
- Discussion

Problématique

- 3 cours de philosophie obligatoires au collégial
- Un des objectifs: développement de la pensée critique
- Taux de réussite faible (67 % en philo vs. 85 % dans les autres cours; Loignon et Loye, 2016)
- Des outils de dépistage pour identifier les élèves à risque d'échec sont utilisés pour orienter les étudiants vers les mesures d'aide
- Choisir un outil évaluant la pensée critique nécessite d'en identifier sa conception sous-jacente de la pensée critique (Ennis, 1993).

Objectif de l'étude



Faire émerger, à partir d'outils de dépistage, un narratif commun portant sur la pensée critique et les habiletés cognitives qui la sous-tendent.



Nous avons repéré une dizaine d'outils de dépistage utilisés en philosophie au cégep.



Nous avons analysé les outils et leur documentation afin de mieux comprendre les conceptions sous-jacentes de la philosophie et de la pensée critique qui y sont exprimées ou sous-entendues.

Cadre théorique

- **Dépistage:** forme d'évaluation formative visant à identifier les élèves ayant une probabilité élevée d'échec de manière à leur proposer des activités d'apprentissage répondant à leurs besoins.
- **Test:** outil ayant passé à-travers un processus de validation et ayant été normé.
- **Inférences de notation:** relie la performance de l'élève à un score utilisé comme indicateur du risque d'échec. L'élève possédant certaines caractéristiques associées à l'échec aura un score inférieur au seuil (Kane, 2006) .
- **Caractéristiques associées à l'échec:** lacunes dans des habiletés ou savoirs typiquement mis à contribution par les cours de philosophie.

Cadre théorique

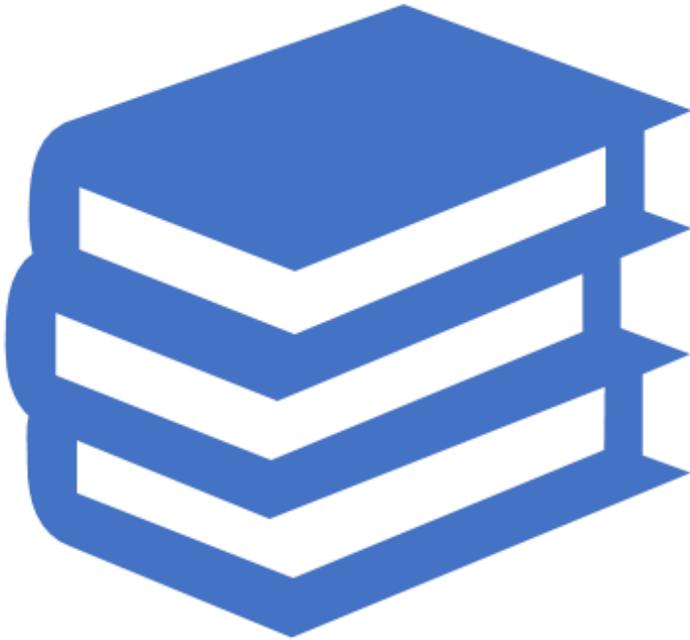
- **Pensée critique:** processus d'évaluation de la fiabilité, de la crédibilité et de la valeur d'informations et d'arguments (Seel, 2012).

Méthode

Démarche de revue de littérature en trois étapes :

- 1) Analyse du domaine de la philosophie au collégial
- 2) Repérage des outils, tests et documents pertinents
- 3) Analyse et synthèse

Résultats: le domaine de la philosophie au cégep



- Les habiletés de compréhension et de production du discours philosophique occupent une place centrale
- L'étudiant doit développer la capacité à analyser le discours de manière critique, et à produire des textes respectant des principes d'argumentation rationnelle
- En bref : on s'attend à ce que l'étudiant puisse rédiger « un texte argumentatif d'environ 700 mots » (MEES, 2017) intégrant « la thèse défendue par le ou les philosophes », puis une argumentation « justifiant la thèse sur la question » (Département de philosophie du Cégep de Saint-Jérôme, 2011).

Résultats: Outils de dépistage pour la philosophie au cégep

Tableau 1. Caractéristiques des outils de dépistage sélectionnés

#	Outil / Test	Contenus	Forme de l'évaluation
1	Cogit (Tremblay & Lacroix, 1996)	Inspiré du New Jersey Test of Reasoning Skills, dont il clone les contenus. Mesure des « habiletés cognitives de type logique » (p. 60).	25 questions à choix de réponse. Durée : 50 minutes.
2	Questar (Tremblay & Lacroix, 1996)	Évaluation de la capacité à argumenter logiquement.	Rédaction d'une dissertation d'environ 750 mots portant sur une question philosophique (l'être humain est-il libre). Évaluée avec la grille du Texdar. Durée : 2h40.
3	Paré (Tremblay & Lacroix, 1996)	Mesure de la compréhension de texte	Rédaction du plan et du résumé d'un texte argumentatif. Évalué via une grille à 8 critères. Durée : 1h30.
4	Texdar (Tremblay et al., 1994)	Production d'un texte argumentatif	Rédaction évaluée par une grille avec 9 critères. Durée : 1h30 (45 minutes minimum obligatoire).

5	Test du CARAPH (mentionné dans Loignon et al., 2018)	Compréhension d'un texte philosophique de Charles Taylor. Accompagné d'ateliers de lecture pour la remédiation.	10 questions à choix de réponse. Pas de durée spécifiée.
6	Test de lecture sur Schopenhauer (mentionné dans Loignon et al., 2018)	Même type d'épreuve que le test du CARAPH, mais portant sur un court extrait du philosophe Schopenhauer.	10 questions à choix de réponse. Pas de durée spécifiée.
7	Test diagnostique en argumentation (Hébert & Péloquin, 1997)	Cinq sous-tests portant sur l'argumentation, la compréhension de texte et les inférences simples.	53 questions à choix de réponse. Durée : 50 minutes.
8	Test diagnostique d'évaluation de la compétence en lecture d'étudiants de cinquième secondaire (Ricard, 2007)	Vise à évaluer des compétences de compréhension de texte. Les passages de texte sont de genres différents, incluant le texte argumentatif, ce qui concorde avec une des compétences développées au 2 ^e cycle du secondaire.	Série de 12 sous-tests comportant en tout 45 questions à choix de réponse. Durée totale de 120 minutes.
9	Test de lecture et dépistage d'étudiants en difficulté (Riopel et al., 2006)	Identification des difficultés en lecture et en raisonnement.	25 questions à choix de réponse. Durée : 25 minutes.
10	Test d'aptitudes en lecture de textes philosophiques et en raisonnement logique (Collectif d'enseignants du Cégep Saint-Laurent)	Deux sous-tests : 1) aptitudes de lecture en philosophie (questions sur un court extrait de texte de Sénèque); 2) aptitudes en raisonnement logique.	3 questions à développement court, 7 questions à choix de réponse.

Résultats: Tests américains de pensée critique

Tableau 2. Habilités mesurées par trois tests américains de pensée critique

	Watson-Glaser Critical thinking appraisal test	Cornell Critical Thinking Test	California Critical Thinking Skills Test
Déduction	Oui	Oui	Oui
Induction	Oui (inférences)	Non	Oui
Identification de prémisses implicites	Oui	Oui	Oui (analysis)
Acceptabilité des prémisses	Oui	Oui (crédibilité des sources et des affirmations, pertinence)	Oui (évaluation)
Évaluation de la conclusion	Oui	Oui (évaluer des généralisations)	Oui (inférence)

Discussion



- Limite : L'analyse comparative des manuels de philosophie a été réservée pour une étude ultérieure
- Constat : Les épreuves de types rédactions sont d'un intérêt limité car elles comportent des contraintes liées au temps de passation et de correction
- La réussite en philosophie est dépendante d'habiletés situées à l'intersection de la littérature avancée et de la pensée critique
- Questions qui ressortent : Quelle est la conception sous-jacente de la pensée critique ? Et celle des habiletés cognitives ? Quelles sont les implications pour l'enseignement de la philosophie ?

Discussion



- Les créateurs des tests américains et québécois associent beaucoup pensée critique et littératie. Les cours devraient assumer davantage ce lien et intégrer explicitement des compétences de littératie dans le curriculum.
- Les outils témoignent de la volonté de répondre à un besoin réel d'amélioration de la réussite, mais leur démarche diffère des formes d'évaluation formatives visant l'autorégulation.
- Le dépistage vise plutôt à orienter l'étudiant vers des ressources (ex : ateliers sur la lecture en philosophie) qui offrent une opportunité pour développer l'autorégulation.
- Cependant : ces outils ne semblent pas intégrés aux mesures d'aide, leur rôle étant plutôt de déterminer de manière dichotomique quels étudiants auraient intérêt à y participer.

Conclusion

- Les outils de dépistage pourraient être mieux valorisés si on les utilisait pour mieux identifier les besoins d'apprentissage des élèves plutôt qu'en les classant dans des catégories
- Des études futures devraient tenter de mieux identifier les besoins des cégépiens à l'égard de la « littératie philosophique ».

Merci !



Références

- Deaudelin, C., Desjardins, J., Dezutter, O., Thomas, L., Corriveau, A., Lavoie, J., ... Hébert, M. (2007). L'évaluation formative en contexte de renouveau pédagogique au primaire : analyse de pratiques au service de la réussite. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 10(1), 27. <https://doi.org/10.7202/1016856ar>
- Département de philosophie du cégep de Saint-Jérôme. (2011). *Référentiel du cours Philosophie et rationalité*. Cégep de Saint-Jérôme.
- Desmeules, L., Dubé, J., & Leclerc, C. (2017). Une formule d'aide à la lecture et à l'écriture de textes philosophiques – Correspondance. *Correspondance*, 23(3). Retrieved from <http://correspo.ccdmd.qc.ca/index.php/document/une-formule-daide-a-la-lecture-et-a-lecriture-de-textes-philosophiques/>
- Ennis, R. H. (1987). *A taxonomy of critical thinking dispositions and abilities*. Retrieved from <http://doi.apa.org/psycinfo/1986-98688-001>
- Ennis, R. H. (1993). Critical thinking assessment. *Theory into Practice*, 32(3), 179–186.
- Huang, T.-W., & Wu, P.-C. (2013). Classroom-based Cognitive Diagnostic Model For a Teacher-made Fraction-Decimal Test. *Educational Technology & Society*, 16, 347–361.
- Huff, K., & Goodman, D. P. (2007). The demand for cognitive diagnostic assessment. *Cognitive Diagnostic Assessment for Education: Theory and Applications*, 19–60.
- Hughes, G. (2010). Formative assessment practices that maximize learning for students at risk. In H. Andrade & G. J. Cizek (Eds.), *Handbook of formative assessment* (pp. 212–232). Routledge.
- Kane, M. T. (2006). Validation. In *Educational measurement* (4th ed., pp. 17–64). Westport, CT: American Council on Education / Praeger.
- Kane, M. T. (2013). Validating the interpretations and uses of test scores. *Journal of Educational Measurement*, 50(1), 1–73.
- Liu, O. L., Frankel, L., & Roohr, K. C. (2014). Assessing Critical Thinking in Higher Education: Current State and Directions for Next-Generation Assessment. *ETS Research Report Series*, 2014(1), 1–23. <https://doi.org/10.1002/ets2.12009>

Références (2)

- Loignon, G., Vigneault, G., Simard, G., & Cameron, D. (2018). Des ateliers de lecture et d'écriture comme mesure d'aide à la réussite en philosophie. *Pédagogie Collégiale*, 31(2).
- Loye, N. (2010). 2010, odyssée des modèles de classification diagnostique (MCD). *Mesure et Évaluation En Éducation*, 33(3), 75–98.
- Loye, N. (2018). Et si la validation était plus qu'une suite de procédures techniques ? *Mesure et évaluation en éducation*, 41(1), 97–123. <https://doi.org/10.7202/1055898ar>
- Loye, N., & Lambert-Chan, J. (2016). Au coeur du développement d'une épreuve en mathématique dotée d'un potentiel diagnostique. *Mesure et Évaluation en Éducation*, 39(3), 29–57. <https://doi.org/10.7202/1040136ar>
- Michael, J. J., Devaney, R. L., & Michael, W. B. (1980). The Factorial Validity of the Cornell Critical Thinking Test for a Junior High School Sample. *Educational and Psychological Measurement*, 40(2), 437–450. <https://doi.org/10.1177/001316448004000223>
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2017). *Composantes de la formation générale*.
- Riopel, M., Gagnon, A., Gagnon, F., & Maisonneuve, H. (2006). *Production et validation d'un test de lecture visant le dépistage d'élèves en difficulté d'apprentissage*. Collège Jean-de-Brébeuf.
- Seel, N. M. (Ed.). (2012). *Encyclopedia of the Sciences of Learning* (2012 edition). New York: Springer.
- Sternberg, R. J. (1986). *Critical Thinking: Its Nature, Measurement, and Improvement*. 37.
- Tardif, H. (2002). *Rapport de recherche sens et utilité du français et de la philosophie en techniques d'éducation en services de garde /*. Retrieved from <https://eduq.info/xmlui/handle/11515/1013>
- Tsai-Wei, H., & Pei-Chen, W. (2013). Classroom-based Cognitive Diagnostic Model For a Teacher-made Fraction-Decimal Test. *Journal of Educational Technology & Society*, 16(3).
- Watson, G., & Glaser, E. (2002). *Watson-Glaser critical thinking appraisal, UK edition: practice test*. London: Psychological Corporation.