



## Master 2

« Métiers de l'Enseignement, de l'Education et de la Formation »

Master MEEF : Enseignant du Second Degré

## Mémoire

**Donner une valeur aux valeurs : valeurs <sup>2</sup>**

**Evaluer un point de vue argumenté dans le cadre  
d'une prescription institutionnelle : Tendre vers une  
évaluation moins subjective.**

Noëlie MAURANNE

Jury :

Nina ASLOUM, Enseignante-chercheuse en sciences de l'éducation, ENSFEA :  
Co-directrice de mémoire

Christine DUCAMP, enseignante-chercheuse en didactique, ENSFEA :  
Co-directrice de mémoire

Rachel LEVY, enseignante-chercheuse en sciences économiques, ENSFEA :  
Examinatrice

13 mai 2022



## Remerciements

Je remercie très sincèrement,

Julie COUAILLER, la responsable de service à l'ENSFEA, pour une réponse très humaine à un mail de découragement,

« Nathalie », pour son accueil et pour m'avoir suggérée le Canal du Midi comme décor pour mon footing décompressant « du premier soir » au campus,

Mes deux co-directrices de mémoire, Nina ASLOUM et Christine DUCAMP, qui ont su me guider, me motiver, répondre rapidement à toutes mes interrogations et qui ont relu régulièrement mon mémoire,

Rachel LEVY pour avoir accepté d'être examinatrice et membre du jury,

Mohamed GAFSI et Jean-Pierre DEL CORSO, pour leur accompagnement disciplinaire et leur bienveillance, et toute l'équipe de l'ENSFEA d'une manière générale, de l'entretien, du secteur administratif, du bar, des cuisines, de la bibliothèque et de l'enseignement,

Hélène CHANY, ma conseillère pédagogique. Je n'aurai pas pu rêver mieux. Elle a partagé son savoir, m'a montré ses astuces, et ne m'a jamais lâchée dans la nature sans être sûre que je puisse m'en sortir. Comme elle dit : « Nous fûmes toujours connectées ». Ce mémoire est donc aussi un peu le sien,

Mon fils, Kenzo, qui a accepté de partager sa maman avec l'ordinateur portable et les bouquins et qui a parfois dû affronter sa première année de collège seul,

Ma sœur Marion qui a toujours cru en moi, mes parents, mes neveux et mon grand-père que j'ai certes surpris, mais que j'ai rendus fiers,

Julien pour sa patience et ses mots très réconfortants,

Mes deux meilleures amies, Fanny et Lydie, pour leur soutien sans faille,

Mimi pour son intervention,

Tatie « Marie-No » de Saint-Orens, toujours prête à me recevoir,

Mes amis rencontrés à l'ENSFEA,

Tous les collègues enseignants du Lycée agricole Louis Mallet, pour m'avoir chaleureusement accueillie, répondu à mon questionnaire et accepté de participer au focus group,

L'équipe de Direction, pour avoir donné leur autorisation à l'organisation de cette expérimentation,

Les membres de l'équipe administrative pour leur sourire chaque matin,

Franck Delmas pour son aide précieuse et sa gentillesse.

**Toutes ces personnes ont contribué plus ou moins directement à ce que j'aie de bonnes conditions de travail, de recherche et de rédaction de mon mémoire.**

# Table des matières

Introduction.....	7
Partie 1- La Prescription institutionnelle et l'évaluation .....	9
I/ Référentiel du tronc commun des brevets de techniciens supérieurs agricoles.....	9
1. Réforme et rénovation de l'édifice.....	9
2. Visions E1/ C1.3.....	9
3. La grille d'évaluation capacitaire : Des indicateurs en manque d'indications.....	10
II/ Evaluer, est-ce juger ?.....	11
1. Evaluer n'est pas systématiquement juger .....	12
2. Des jugements non moraux : Les inférences.....	12
3. Le jugement professionnel : un positionnement éthique et situé .....	13
III/ Qu'entend-on par évaluation moins subjective ?.....	14
1. Tentative de définition de l'objectivité .....	14
2. Limiter les jugements de valeur .....	14
3. Une grille par capacités pour limiter la subjectivité .....	15
IV/ Evaluer une opinion, une prise de position nette, un point de vue engagé .....	16
1. Dans l'E1, l'opinion a « pignon sur rue ».....	16
2. Opinion individuelle et opinion publique se nourrissent .....	17
3. Mesurer l'opinion .....	17
Partie 2- Les jugements de fait et les jugements de valeur : Se laisser convaincre et se laisser persuader. Une frontière poreuse.....	18
I/ Les jugements de réalité et les jugements de valeur .....	19
1. Des jugements d'opinion fondés sur une appréhension commune .....	19
2. Faire « rentrer » l'idéal dans la nature des choses .....	20
3. Corriger « l'illusion objective » .....	20
4. Le jugement : Quelque part entre l'objectivité et la subjectivité .....	21
5. Pas de dichotomie fait-valeur : « Les valeurs éthiques épaisses » .....	22
6. Un jugement pouvant être modifié : Le jugement non basique .....	22
II/ Les jugements de valeur dans le cas de controverses .....	23
1. Controverses, QSS et QSV.....	23
2. Le rôle des émotions.....	24
3. La controverse complexifie la sémantique des valeurs et des mots.....	25
III/ Valeurs et antivaleurs-modèles et anti-modèles.....	26
1. L'antivaleur au service du renforcement d'une valeur commune.....	26
2. La force des antivaleurs dans l'argumentation .....	27
3. Le modèle et l'antimodèle.....	28
IV/ La vérité et les faits à l'épreuve .....	28

1. La post vérité et les faits alternatifs .....	28
2. Les croyances défont les faits .....	29
3. La formation contre les croyances épistémologiques .....	30
4. La rationalisation .....	30
Partie 3 – Problématique .....	34
Partie 4- Méthodologie .....	35
1. La méthode d’expérimentation choisie : le focus group .....	35
2. Les participants à l’étude de cas .....	36
3. Déroulement du focus group .....	37
Partie 5- Résultats et analyses du questionnaire .....	38
Partie 6- Résultats et analyses du Focus group .....	39
6.1. Résultats .....	39
6.2. Analyses .....	41
Partie 7- Discussion .....	46
1. Sur les biais lors du focus group .....	46
2. Sur l’évocation du mot « argumentation » .....	47
3. Sur la méthodologie .....	47
3.1 Une échelle de Thurstone .....	47
3.2 Le Q-sort .....	48
3.3 Les corrections explicitées .....	48
Conclusion .....	49

« Les valeurs interviennent, à un moment donné, dans toutes les argumentations »  
(Perelman et Olbrechts-Tyteca, 1988, p 100)

« L'écart est énorme entre la manière dont les valeurs sont, en fait estimées par l'individu ordinaire et cette échelle objective des valeurs humaines sur laquelle, doivent, en principe, se régler nos jugements. »  
(Durkheim, [www.pdcnet.org](http://www.pdcnet.org), 1911, p 101)

« Ce que les opinions positivistes [simple juxtaposition et non imbrication entre éthique et économie], qui en sont venues à dominer la pensée économique, ont fait, a été de proscrire l'idée d'un consensus « raisonné » sur toute question de valeur. Si les questions de valeurs sont des questions engageant « ton sang ou le mien », la notion même de raison n'a plus de sens : Il n'y a pas de place pour l'argumentation. »  
(Putman, cité par Lhomme , 2013, p18)

« Réfléchir aux idées des autres et au raisonnement qui les fonde peut-être un moyen efficace de déterminer les exigences de l'objectivité »  
(Smith, 1759, p 170)

## Introduction

Un pseudo-savoir ? C'est ainsi qu'était considérée l'argumentation par les acteurs de la révolution scientifique copernicienne du XVIIème siècle. Et pourtant ! L'entreprise est difficile et au combien nécessaire au sein de notre Monde ultra connecté et dans lequel l'information est disponible en un « clic ». Argumenter nécessite en effet deux conditions qui sont par ailleurs deux qualités essentielles d'un citoyen : Le refus de la violence et le respect de l'altérité.

Les partenaires d'un échange verbal écrit ou oral sont au cœur des réflexions actuelles sur le langage dans ses dimensions formelles, sociales et institutionnelles. Cet échange verbal est étudié par diverses sciences humaines telles que la sociologie, la philosophie, la psychologie cognitive (étude des grandes fonctions psychologiques de l'être humain), la sémiologie (étude du sens du langage), les sciences de la communication, les études littéraires, l'histoire, les sciences politiques. Cette liste est non exhaustive. Et surtout, cet échange verbal concerne un grand nombre de disciplines, notamment la mienne, les sciences économiques, sociales et de gestion.

« On ne délibère pas là où la solution est nécessaire et l'on n'argumente pas contre l'évidence. » C'est ainsi qu'est introduit le « Traité de l'argumentation : La nouvelle rhétorique » (Olbrechts-Tyteca et Perelman, 1988, p 1). On argumenterait donc forcément sur du « souhaitable » et du « probable », pas sur des noyaux durs de savoirs stabilisés comme les faits et les vérités qui se réfèrent à « une réalité objective ». Ils citent le mathématicien-physicien Poincaré qui compare les faits-vérités à « Tout ce qui est commun à plusieurs êtres pensants et qui pourrait être commun à tous ». Quant à ce qu'ils appellent des présomptions, ce sont des vraisemblances qui demandent à être renforcées, mais admises par un grand nombre. En voici deux exemples : « la présomption que la qualité d'un acte manifeste celle de la personne qui l'a posé » ou encore « la présomption concernant le caractère censé de toute action humaine ».

Argumenter sur du souhaitable : Qu'est-ce que le souhaitable si ce n'est notre échelle de valeurs?

Définissons le mot valeur bien qu'il soit polysémique. Selon le portail CNRTL (Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales), la valeur est la qualité qui donne effet à un acte, à un titre, qui détermine l'efficacité d'un droit ou d'une preuve. La valeur n'est donc pas la preuve mais la qualité que l'on y attribue.

Selon Perelman et al. (1988), Les valeurs sont ce qui est considéré par un individu ou une société comme bon, comme souhaitable, comme préférable. Par conséquent, les valeurs s'opposent au vrai, au valide et au probable.

De plus, les valeurs évoluent en fonction du temps et des cultures. Elles se placent sur une échelle, qui, en rapport avec un étalon, sont valorisées ou dévalorisées. Elles peuvent devenir normatives lorsqu'elles tendent vers la norme qui est la règle de conduite en société admise par le plus grand nombre.

Il existe dans l'argumentation une dimension axiologique importante. Les valeurs de l'argumentateur sont parfois écrites entre les lignes mais recherchent l'adhésion. Le garant ne serait donc plus un fait ou une vérité mais une option sur ce qui serait digne d'estime.

Evaluer, c'est donner une mesure précise entre ce qui est admis « juste » par la communauté scientifique ( $1+1=2$ ) et ce qui est tenu pour « faux ». Nous le savons, dans le cadre de débats sur des questions de société, il existe différentes manières de voir. On appelle cela le pluralisme des idées. Le point de vue reflète une manière de voir et tout l'intérêt de l'argumentation est d'influencer les manières de voir des autres.

L'évaluation de cette dernière peut affecter le statut des objets du discours et la place attribuée aux arguments. Il y a interaction entre l'apprenant ou l'étudiant qui cherche l'adhésion de l'évaluateur par une dimension axiologique et l'évaluateur qui donne une valeur à cette dimension via le prisme de ses propres valeurs. (Guerrini, 2019).

Argumenter et évaluer sont deux actions complexes. Cette complexité est amplifiée par la sémantique des mots qui évolue dans le temps au fil des débats et des controverses, nous le verrons.

Les étudiants de BTSA (Brevet de Technicien Supérieur Agricole) ont une épreuve d'argumentation. L'offre étudiante de la ville de Saint-Flour comporte un BTSA technico-commercial option alimentation et boissons, fruit d'une coopération entre le lycée professionnel agricole Louis Mallet (partie transformation agroalimentaire) et le lycée général, technologique et professionnel de secteur, le lycée de la Haute-Auvergne (partie commerce). Par conséquent, pour notre étude, nous allons questionner plus particulièrement les enseignants de ce BTSA car ils ont à évaluer l'argumentation.

Nous organiserons un « focus group » qui nous permettra de confronter les représentations de l'argumentation issues des recherches à celles des enseignants.



## Partie 1- La Prescription institutionnelle et l'évaluation

### I/ Référentiel du tronc commun des brevets de techniciens supérieurs agricoles

#### 1. Réforme et rénovation de l'édifice

La réforme des seize BTSA passe par la rénovation des modules et du cadre réglementaire, notamment le passage progressif à la semestrialisation et des capacités intégratives rassemblées en « blocs de compétences ». Le module M21 (SESG) intitulé « Organisation économique, sociale et juridique » qui a pour objectif général « Analyser les transformations sociales et économiques et leurs enjeux pour se situer dans les débats de société » et le module interdisciplinaire M22 (ESC, français et documentation) intitulé « Techniques d'expression, de communication, d'animation et de documentation » qui a pour objectif général « Améliorer ses capacités de recherche et de traitement de l'information, ses capacités d'expression, de communication, de relation et d'initiative » fusionnent et deviennent le module interdisciplinaire M1 (ESC français SESG) intitulé « Inscription dans le monde d'aujourd'hui. ». L'évaluation capacitaire reste la même. Elle se situera à l'issue d'une unité d'enseignement pour les établissements qui ont d'hors et déjà une organisation semestrielle, en épreuve terminale en attendant cette mise en place, pour les autres.

#### 2. Visions E1/ C1.3

Le module M1 vise trois capacités en lien avec le traitement de l'information, la prise en compte de différents points de vue sur des questions vives de société, notamment en économie, et l'apprentissage d'une méthode de développement argumenté et structuré, mais orienté. Des pistes originales comme des débats organisés, des études de documents contrastés, des cartes de controverses sont des outils pédagogiques suggérés par le référentiel du M1. Voici, ci-dessous, la dénomination précise des capacités :

Premièrement, la C1.1 : « Saisir les enjeux de la réalité socio-économique ». En résumé : Comprendre.

Ensuite, la C1.2 : « Se situer dans des questions de société ». En résumé : Identifier les débats et problématiser.

Selon le référentiel, « Avoir un point de vue d'ensemble du sujet est indispensable pour comprendre la **complexité** d'une question de société ». Pour que l'étudiant soit formé comme un futur citoyen et développe son esprit critique et son point de vue personnel, le référentiel guide les enseignants sur la pédagogie à privilégier pour les trois disciplines concernées qui sont, pour rappel, les SESG, l'ESC et la documentation. « Un travail de recherche, d'analyse et de confrontation de savoirs, de prises de position, de **valeurs** et d'**opinions** permet de prendre connaissance de tous les éléments et informations nécessaires pour dégager les enjeux contemporains. »

Enfin, la **C1.3**, celle qui nourrit notre réflexion : « Argumenter un point de vue dans un débat de société ». La prescription institutionnelle met l'accent sur le fait que « ces points de vue s'appuient sur des opinions et des convictions, portées par des **valeurs** que les étudiants auront mis au jour ». Il est question de « conviction et de persuasion », de « **valeurs implicites et explicites** », d'approfondir la **dimension affective** de l'argumentation ».

Les deux premières capacités sont évaluées lors du CCF E2, épreuve écrite de 3H30 dont 30 min de lecture de documents de nature économique, coefficient 3. Les épreuves en CCF représentent 50% des coefficients. Cette épreuve est composée de questions et d'un développement structuré et argumenté de trois pages qui porte sur une question vive de la vie économique et sociale.

La troisième capacité est évaluée lors de l'épreuve terminale E1, épreuve écrite de 3H30 + 30 min de lecture de documents, coefficient 6. Les deux épreuves terminales du BTSA constituent les autres 50% des coefficients. Pour cette épreuve E1, le thème socioculturel est imposé par note de service. La note de service DGER/SDES/ 2020-368 du 15 juin 2020 impose le thème « créativité, innovations » pour les sessions 2021 et 2022. La note de service DGER/SDES/2021-452 du 11 juin 2021 impose le thème « Consommer autrement » pour la session 2023. On peut y voir la suite logique de EPA2 (Enseigner à produire autrement).

### 3. La grille d'évaluation capacitaire : Des indicateurs en manque d'indications

L'évaluation est assurée à partir d'une grille nationale (Annexe 1) par obligatoirement un enseignant d'économie et un enseignant choisi parmi les disciplines Français ou ESC (économie socio-culturelle). Le candidat, dans la 2<sup>ème</sup> partie, expose un point de vue, l'illustre et l'argumente. Il est attendu du candidat une dimension dialogique : « On attend une prise de position nette mais qui exclut un discours argumentatif univoque »

et non une dissertation (thèse/antithèse/synthèse). La dissertation résout une problématique après avoir pesé des arguments. On évalue davantage la capacité à avoir exploré les champs possibles et les différents arguments autour de cette thématique afin de répondre de manière la plus éclairée possible au thème évoqué. En revanche, le discours argumentatif a pour but de convaincre ou persuader le lecteur. L'argumentateur prend une position dès le départ mais la prescription lui demande un discours dialogique donc « tempéré ».

L'enjeu est de valider la capacité « S'exprimer, communiquer et comprendre le monde : analyser et argumenter dans le cadre d'un débat de société »

Les critères sont clairement explicités. Celui sur lequel nous nous focaliserons est le critère « Développement d'une prise de position argumentée (2<sup>ème</sup> partie) » dont les indicateurs sont au nombre de quatre :

- Pertinence de l'argumentation : bonne compréhension/délimitation de la question posée, diversité et **qualité** des arguments et des contre-arguments, intégration d'exemples adaptés.
- Richesse de l'argumentation : mobilisation cohérente des éléments contenus dans les différents documents, mobilisation adaptée de connaissances personnelles issues des domaines économique, social et culturel
- Progression de l'argumentation perceptible et porteuse de sens
- Prise de position **bien affirmée** (pas de dissertation)

Ni le référentiel du M1, ni le document d'accompagnement, ni la grille d'évaluation n'indique ce qui permet d'évaluer la pertinence et la qualité d'un argument. Il n'y a pas non plus d'indications quantitatives et qualitatives qui permettent à un correcteur d'estimer à partir de quel seuil il estime que la prise de position est suffisamment affirmée.

## II/ Evaluer, est-ce juger ?

Nous nous posons ici une question fondamentale sur l'évaluation. Jugeons-nous une copie bonne ou mauvaise ? Cette question prend tout son sens pour évaluer un argument. Le jugeons-nous bon ou mauvais ?

## 1. Evaluer n'est pas systématiquement juger

Evaluer vient du latin *evaluare* qui signifie donner la valeur. Estimer la valeur d'un objet c'est lui donner une équivalence avec ceux qui valent autant ou bien ayant des caractéristiques semblables. Mais étant donné qu'évaluer c'est apporter une aide en vue de progresser, évaluer n'est pas nécessairement juger. Et s'il faut donner une valeur sur une même échelle, l'école permet à plusieurs regards différents de juger une même réalité car tous les enseignants sont différents et on peut être un bon enseignant de plein de manières différentes. (Cardinet, 1989)

L'enfant, l'apprenant, l'étudiant se situe par rapport à la réussite ou à l'échec de son projet ce qui suffit à son évaluation. Aucun jugement de valeur n'est nécessaire à cette vision de l'évaluation (Ibid.).

## 2. Des jugements non moraux : Les inférences

L'inférence est une opération logique par laquelle on admet une proposition en vertu de sa liaison avec d'autres propositions déjà tenues pour vraies. Autrement dit, ce sont des projections mentales à partir d'informations. Ce sont des jugements mais qui n'ont pas de connotation morale. Et elles sont nombreuses lorsqu'un enseignant évalue les copies de ses élèves (Mottier-Lopez et Tessaro, 2016).

Goasdoué et Vantourout (2011) corrélient la divergence des notes de dissertation en économie aux inférences, et comparent leur nombre en fonction de l'utilisation ou non d'une grille de compétences commune à l'académie. Ils étudient l'écart type des notes :

$$\sigma = \sqrt{V} \text{ et } V = \frac{n_1(\omega_1 - \varpi) + n_2(\omega_2 - \varpi) + (\omega_3 - \varpi) \dots}{n_1 + n_2 + n_3 \dots}$$

Où  $\sigma$  est l'écart-type,  $V$  la variance,  $n$  le correcteur,  $\omega n$  la note du correcteur  $n$  et  $\varpi$  la note moyenne.

En comparant ceux qui utilisent la grille par compétences et ceux qui ne l'utilisent pas, grâce à une méthode d'observation du correcteur (explicitation de son activité évaluative à l'oral et correction écrite simultanées), ils retrouvent les résultats docimologiques classiques : de forts écarts de notation. Ils remarquent qu'il peut y avoir jusqu'à 4/5<sup>ème</sup> d'inférences non partagées. La grille multiplie l'explicitation d'inférences c'est-à-dire des commentaires « intérieurs » : « l'élève a voulu dire... »,

« C'est l'exemple typique d'un élève qui a appris son cours mais qui n'arrive pas à avoir une analyse pertinente, c'est terrible... », « Il a fait appel à une notion du programme qui n'est pas dans le texte c'est bien vu »... La grille par compétences (ou par capacités) a tendance à multiplier les inférences explicitées oralement mais ne diminue pas les disparités de notes.

### 3. Le jugement professionnel : un positionnement éthique et situé

L'acte évaluatif est complexe car il demande de tendre vers l'objectivité sans jugement de valeur. Depuis le colloque international de l'ADMEE en 1996 (Association pour le Développement des Méthodologies d'Evaluation en Education), on préfère le terme « acte évaluatif » au terme évaluation. On l'associe à une pratique professionnelle comme une autre, que l'on peut donc analyser, introspecter et améliorer par la formation.

Le jugement professionnel est une double pratique pour l'évaluateur : Tout d'abord une pratique cognitive avec une mise en relation, un raisonnement, une interprétation, une appréciation, une prise de décision et une pratique sociale avec des normes, des outils, un langage, et une culture qui sont propres aux contextes dans lequel on évalue. L'évaluation des apprentissages est une activité complexe qui exige une « capacité de **jugement situé** » ainsi qu'une posture philosophique et éthique (Mottier-Lopez et Tessaro, 2016).

Le professeur est « **l'ami critique** ». L'évaluation demande « une posture dialogique d'exigence et de bienveillance ». En « dialogue » avec l'apprenant, l'évaluateur souligne les points positifs et les points à améliorer. L'évaluation vue comme jugement professionnel réclame des postures professionnelles qui se perfectionnent avec la formation professionnelle (Jorro, 2016).

La docimologie montre la diversité des pratiques des enseignants mais qui tendent vers une aspiration commune, celle de donner une valeur à une copie, à un travail, en se positionnant avec un regard extérieur et professionnel, dans le but de faire progresser l'auteur de cette copie, de ce travail. Evaluer n'est donc pas juger.

### III/ Qu'entend-on par évaluation moins subjective ?

#### 1. Tentative de définition de l'objectivité

L'objectivité est définie comme le fait de donner la **vraie** mesure, celle qui correspond **fidèlement** à la chose observée. Pour les choses chiffrables, comme la correction d'exercices mathématiques, physiques, de gestion ou encore pour la correction d'une dictée ou d'un QCM (Questionnaire à Choix Multiples), cette mesure peut paraître plus aisément applicable. En revanche, il peut paraître plus difficile de mesurer la pertinence d'un argument. Pourtant, la docimologie démontre qu'il existe moins d'écart de notes sur des copies de français/philosophie que sur des copies scientifiques. Des évaluations de même réalité peuvent conduire à des décisions différentes.

Dans tous les cas, l'évaluation dépourvue de subjectivité est impossible. Les conceptions et les conditions d'évaluation des enseignants varient (Cardinet, 1992). La tentative serait dès lors, de tendre vers le moins de subjectivité possible. Tout un programme...

#### 2. Limiter les jugements de valeur

Les recherches docimologiques permettent de montrer les interactions évaluateur-évalué, ainsi que les interactions de quatre dimensions de l'acte évaluatif : la posture de l'évaluateur, la culture de l'évaluation, la compétence évaluative et le geste évaluatif (Jorro, 2016).

Pour notre recherche, la dimension « culture de l'évaluation » laisse apparaître un problème culturel qui est l'émission de jugements de valeur. Entendons-nous comme jugements de valeurs la définition de Jorro : Un jugement « qui réifie une manière de penser d'un apprenant ». Il s'agit d'une représentation qu'on se fait de sa manière de voir les choses donc de ses valeurs. Cet acte a des connotations morales. Or, ces dernières « brouillent le message de l'évaluation ». Ces jugements de valeur nuisent à l'objectivité recherchée.

### 3. Une grille par capacités pour limiter la subjectivité

Cardinet (1987) rappelle que l'objectivité complète est impossible et non souhaitable. Elle nécessiterait des critères exhaustifs à l'extrême qui seraient contre-productifs. Pour tendre vers moins de subjectivité, il est préconisé de bien définir les critères et les indicateurs d'évaluation et de les faire connaître aux apprenants. Ces critères et indicateurs sont explicités clairement aux correcteurs dans la grille d'évaluation institutionnelle de l'E1.

Les grilles d'évaluation sont composées :

- D'une grille d'évaluation à proprement dite qui regroupe les critères d'évaluation et qui permet de préciser ce qui est attendu, y compris pour les élèves.
- D'une grille de correction qui distingue les indicateurs communs qui permettent à quelqu'un d'autre de corriger.
- D'une grille de notation qui permet de ventiler l'importance relative de ce qui est manquant ou au contraire valorisable, souvent grâce à des --, -, + et ++.

Ces grilles permettent de tendre vers moins de subjectivité car elles constituent un guide. Par ailleurs, les commissions d'harmonisation tentent de diminuer les biais d'évaluation en harmonisant les résultats le plus objectivement possible. Par lots de copies (et non par copies individuelles), la commission, composée de professeurs et d'inspecteurs de la discipline concernée, observe les écarts entre les lots et la moyenne académique (en tenant compte de la ventilation des notes dans un même lot), ainsi qu'avec des années de référence en contrôle continu. En cas de trop gros écarts, l'instance peut harmoniser le lot à la hausse ou à la baisse.

La grille d'évaluation est un guide objectif car commun à tous les correcteurs de l'E1 et connu par les étudiants.

« La recherche de l'objectivité, quelque-soit sa nature, correspond à cet idéal, à ce désir de transcender les particularités historiques ou locales de façon que les thèses défendues puissent être admises par tous » (Olbrechts-Tyteca et Perelman, 1988, p 34). Ces derniers citent Husserl qui se félicite de la rationalité occidentale. Puissions-nous être, nous enseignants, tel qu'il le décrit, des « **fonctionnaires de l'humanité** » ?

## IV/ Evaluer une opinion, une prise de position nette, un point de vue engagé

### 1. Dans l'E1, l'opinion a « pignon sur rue »

Le Larousse® définit l'opinion comme « un jugement, un avis, un sentiment qu'un individu ou un groupe émet sur un sujet, sur des faits ». C'est « ce que l'on pense ».

L'opinion, le point de vue ou la prise de position sont engagés quand ils sont défendus par leur émetteur.

Les « Anciens », ainsi que Descartes par exemple, avaient tendance à classer dans le panier « opinions » tout ce qui n'était pas traité comme des vérités indiscutables, les valeurs faisant partie de ce panier. (Cité par Olbrechts-tyteca et Perelman, 1988). Le référentiel des BTSA parle « d'opinions basées sur des valeurs ». Dans cette recherche, nous utiliserons indifféremment les termes « point de vue engagé », « prise de position » et « opinion ».

*Doxazeîn* chez les Grecs signifiait opiner, juger, produire une délibération, peser des opinions. Chez Platon, la *dóxa* (opinion, croyance, renommée, réputation, splendeur) avait une connotation péjorative car l'opinion, identifiée au « variable », s'opposait à la vérité. Le but serait *ex ducere* : mener notre pensée hors de la *dóxa*, la mener hors du chaos de notre état d'ignorance et la ramener vers la vérité. Il nuancait tout de même l'opinion « droite », niveau intermédiaire entre l'ignorance et la science et l'opinion pathologique entièrement négative.

Avoir une opinion serait « affirmer, même de façon sommaire, la validité d'une conscience **subjective** limitée dans son contenu de vérité » (Adorno cité par Quéré, 1990). L'opinion est liée à une activité d'évaluation, d'appréciation, d'approbation de la réalité et suppose une expression publique pour être manifeste (Quéré, 1990, p 44). Elle s'exprime grâce à des verbes et des mots d'opinion tels que « je crois, je pense que, selon moi, à mon avis... ». Elle suppose une liberté de parler, d'écrire, et de penser ce que communément on appelle la liberté d'expression. Cette liberté est valable pour tous, surtout pour l'apprenant. Pour le fonctionnaire, cette opinion ne doit pas se manifester car il est garant du principe de neutralité de la fonction publique.



Dans notre recherche, nous considérons qu'affirmer son opinion n'est donc ni plus ni moins exposer au grand jour (à l'écrit ou à l'oral) ses convictions basées sur ses propres valeurs.

L'évaluation porte sur la prise de position affirmée donc sur l'exposition de l'opinion de l'apprenant, sans que celle de l'enseignant ne vienne interférer sur la pertinence d'un argument d'un côté plus que d'un autre.

## 2. Opinion individuelle et opinion publique se nourrissent

L'opinion publique n'est pas la somme des opinions individuelles convergentes ou divergentes. Les deux sont imbriquées et se forment par opposition ou comparaison. « Dans son ontologie objectiviste, la sociologie conçoit l'opinion publique comme une entité objective du monde réel : soit un état d'esprit collectif (fût-il divergeant), soit un acteur de la scène sociale » (Quéré, 1990, p 36). Les opinions individuelles peuvent influencer l'opinion publique grâce à des formes discursives habilement employées et l'opinion publique peut parfois, grâce à une pression sociale normative, influencer les opinions individuelles. La difficulté pour l'évaluateur est donc de trouver le curseur à partir duquel une opinion n'est plus considérée comme valide, car pas suffisamment partagée.

Nombre de politiciens souhaitent connaître l'opinion publique pour l'influencer ou adapter leurs propositions. Elle est mesurée par des sondages réguliers. On la perçoit également lorsque, pour le besoin de leur coexistence, les membres d'une collectivité la rendent manifeste dans leurs interactions courantes.

## 3. Mesurer l'opinion

La mesure de l'opinion grâce aux sondages d'opinion tel que nous le connaissons aujourd'hui, est née au XXème siècle aux Etats-Unis. Le but est d'estimer son positionnement sur diverses questions politiques et sociales. Les avancées des méthodes statistiques rendent possibles des estimations satisfaisantes en n'interrogeant qu'un petit nombre de personnes sélectionnées pour représenter dans de bonnes proportions toutes les catégories de la société. C'est la méthode dite « des quotas ». Elle devrait cependant tenir compte des différences de compréhension sur

certaines questions, selon le statut social et le travail occupé. Par exemple, une question d'opinion vis à vis d'une réforme scolaire, sera certainement mieux comprise par un enseignant, qui pourra donner les avantages et les inconvénients de manière plus objective qu'une autre personne qui trouvera là le moyen d'exprimer son aversion envers le gouvernement à l'origine de cette réforme.

Un autre outil de mesure est l'outil informatique « DETF 07 » (en quelque sorte l'agent 007 de la mesure d'opinion !). Cet outil observe, grâce à des ressources lexicales, la façon dont s'exprime et évolue une opinion au fil d'un texte. Cet outil perfectionné donne des coefficients en fonction de la connotation positive ou négative des mots, de l'intensité, des concessions...Il est intéressant de noter « indépendamment » l'introduction et la conclusion du score général car les opinions sont plus marquées à ces deux espaces stratégiques de la rédaction d'une argumentation. Ferrari, Legallois et Vernier (2007) ont enrichi l'outil DETF'07 de métaphores telles que « s'essouffler », « aventureux », « se perdre en route » afin que l'outil puisse évaluer des objets complexes. Ce dernier prend également en compte les occurrences. Cette intelligence artificielle peut avoir de nombreuses applications, notamment pour les entreprises qui cherchent à connaître en détail l'opinion des clients sur leurs produits, leurs services et également, comment elles évoluent. Nous extrapolons en nous questionnant sur l'apport d'un tel outil dans l'évaluation d'un point de vue argumenté. La limite de ce modèle est de moins bien rendre compte des discours contenant une opinion « mitigée ». Les auteurs supposent que cette modélisation pourrait, dans certains cas témoigner d'un discours engagé.

Elle est envisagée comme un futur outil d'e-learning. L'IA (intelligence artificielle), pourra-t-elle, dans un futur proche venir épauler l'évaluateur pour le critère « prise de position nette » de la grille institutionnelle de l'E1 du BTSA ? Ou bien évaluer le degré de subjectivité de son évaluation ? Voire remplacer l'humain dans l'évaluation ?

## Partie 2- Les jugements de fait et les jugements de valeur : Se laisser convaincre et se laisser persuader. Une frontière poreuse

La finalité de l'argumentation, c'est la persuasion. (Olbrechts-Tyteca et Perelman, 1988). Rappelons-le, « convaincre » s'appuie sur des preuves objectives, scientifiques, démontrées tandis que « persuader » c'est utiliser la dialectique, une

méthode de discours, d'écriture, d'enrobage d'idées pour séduire son auditoire ou son lecteur.

Cette finalité propre à l'argumentation laisserait penser qu'il y a d'un côté les preuves objectives que l'on jugerait avec un jugement de réalité, et de l'autre une méthode discursive basée sur des valeurs que l'on jugerait avec un jugement de valeurs. Nous allons voir que la dichotomie faits/valeurs n'est pas évidente.

## I/ Les jugements de réalité et les jugements de valeur

On peut comparer un espace d'argumentation à « l'espace Schengen ». Faits et valeurs circulent librement. On ne peut pas vraiment dire que le jugement de vérité est complètement objectif, ni dire que le jugement de valeur est complètement subjectif. Selon Perelman et Olbrechts-Tyteca (1988), l'argumentation se construit (et donc serait évaluée ?) sur la « troisième voie du préférable » qui se situe entre convaincre et persuader (et donc entre se laisser convaincre et se laisser persuader). Nous comprenons par là que la troisième voie entre convaincre et persuader existe à la jonction des deux premières. Convaincre sur des faits versus persuader sur des valeurs : cette dichotomie n'est pas appropriée pour traiter l'argumentation car il n'existe pas de dichotomie fait-valeur.

### 1. Des jugements d'opinion fondés sur une appréhension commune

« Nous n'avons pas d'autre manière de savoir ce qu'un tableau ou une chose que de la regarder, et leur signification ne se révèle que si nous les regardons d'un certain point de vue, d'une certaine distance, dans un certain sens, en un mot si nous mettons au service du spectacle notre connivence avec le monde » (Merleau-Ponty cité par Quéré, 1990, p 35).

Quéré différencie jugement d'opinion et jugement de fait en s'appuyant sur Kant qui oppose jugement déterminant et jugement réfléchissant. Dans le premier cas, le jugement déterminant, le jugement classe l'objet dans une catégorie générale et bien définie. On part du général, comme en science, pour juger un objet particulier. Ce jugement est vrai ou faux « indépendamment de ce que pense le sujet de l'énonciation, indépendamment des opinions de quiconque et indépendamment de toute discussion ». Dans le second cas, le jugement réfléchissant implique une opinion sur

l'objet. Il s'agit d'une idée d'ensemble qui s'appuie sur des caractères particuliers mais qui visent à s'élargir jusqu'à l'universalité. Dans ce cas, on part d'un jugement d'un objet particulier et on remonte vers « la règle ». Les jugements sur le goût et le beau sont des jugements réfléchissants. On peut s'entendre sur « 1-Sa montre est une Rolex® », « 2-Sa montre est chère », « 3-Je trouve que sa montre est chère » ou encore « 4-Vu son état, sa montre est chère ». Les deux premiers sont déterminants tandis que les deux derniers sont réfléchissants. Mais il ne faut pas systématiquement opposer fait et opinion ni jugement objectif et subjectif en fonction des opinions. L'opinion n'est pas toujours l'expression de la pure subjectivité car elle peut s'appuyer sur une échelle de prix commune comme dans l'exemple 3. Et d'autre part, la factualité objective est socialement construite comme dans l'exemple des accords présumés du rapport qualité/prix de la montre.

## 2. Faire « rentrer » l'idéal dans la nature des choses

Le jugement de réalité (ou jugement d'existence) se borne à exprimer les faits donnés : Ce que **sont** les choses. Tandis que le jugement de valeur est « **la valeur** » **que le sujet attache** aux choses par rapport à d'autres. Il s'agit d'un jugement normatif. Les principaux phénomènes sociaux : religion, morale, droit, économie, esthétique ne sont autre chose que des systèmes de valeurs partant des idéaux.

La valeur des choses est donc indépendante de leur nature. Elle dépend de l'idéal. Le jugement de valeur est un aspect nouveau dont la chose s'enrichit sous l'action de l'idéal. Il faut faire voir d'où viennent les jugements de valeur et montrer en quoi consiste leur **objectivité**. Les groupes humains et les systèmes de valeurs correspondants étant très différents, **il faut donc favoriser les interactions et les échanges d'idées afin de faire émerger un idéal commun et le faire comme ainsi dire « rentrer » dans la nature des choses** (Durkheim, 2014).

## 3. Corriger « l'illusion objective »

Il existe un biais culturel. Un jugement peut être considéré « normal » dans une société et « anormal » dans une autre. Un point de vue sur une question vive de société peut donc être jugé différemment, mais de manière objective, selon la position

géographique ou culturelle de l'évaluateur. C'est le regard de l'évaluateur qui fait la valeur morale du sujet :

$$V^2 \rightarrow Gi(x)$$

où  $V^2$  Valeur au carré (évaluer une valeur) tend vers  $Gi(x)$  où  $G$  est la valeur morale de l'état  $x$  du point de vue de la personne  $i$

Cette objectivité est illusoire. Le jugement normatif de position devrait donc être « corrigé » de ce biais que la philosophie marxiste appelle « illusion objective » et que l'économiste Sen interprète comme une croyance qui est positionnellement juste mais erronée quand on la soumet à un examen transpositionnel. (cité par Lhomme, 2013) Pour éliminer ce biais, il faut atteindre ce que Nagel appelle « Le point de vue de nulle part » (Cité par Olbrechts-Tyteca et Perelman, 1988).

On ne peut pas comprendre ni juger les valeurs des autres sans revêtir leurs yeux. Seul sur une île déserte et sans miroir, il n'y a pas de jugement normatif. Mais déplacé dans une société  $X$  ou  $Y$ , un miroir nous retournerait les jugements sur notre comportement et notre beauté. Pour tenter de palier ce biais positionnel, il faut prendre de la distance, sortir de nous-même et se positionner comme un spectateur.

Comment ? Par un débat public ouvert et informé, des procédures démocratiques, des confrontations de points de vue où l'on prend en considération les idées des autres, qu'ils soient proches ou éloignés de nous.

**L'objectivité** exige un examen sérieux et l'intégration de points de vue différents qui proviennent d'autres horizons et qui reflètent l'influence d'autres expériences empiriques (Smith, 1759).

#### 4. Le jugement : Quelque part entre l'objectivité et la subjectivité

Il existe la « valeur-grandeur » qui est intrinsèque (le prix de cette montre), la « valeur-objet » qui est la valeur concrète (elle me donne l'heure) ou abstraite (sentiment de prestige) et enfin la « valeur-principe » qui a une forte connotation morale (Quelle aberration de mettre un tel prix dans cette montre !). Évaluer les valeurs-principes se fait en fonction de l'objet évalué, de la nature des sujets évaluateurs et de la nature du contexte d'évaluation. La valeur-principe est au cœur d'une lutte axiologique entre acteurs. (Heinich, 2017). La valeur-principe ne se discute pas sur elle-même mais sur

sa manière d'être mise en argumentation. Le principe étant une valeur suprême reconnue par tous et non négociable.

Dans le chapitre « jugements de fait et jugements de valeur », elle résume qu'un jugement peut-être plus ou moins exprimé (d'où l'expression « degré d'opinion »). Il n'est ni complètement objectif, ni complètement subjectif, ni complètement personnel, ni complètement collectif, il est le plus souvent « quelque part entre les deux ».

## 5. Pas de dichotomie fait-valeur : « Les valeurs éthiques épaisses »

Faits et valeurs sont imbriqués et jouent un rôle important dans notre compréhension des faits. Il n'existe pas de dichotomie fait-valeur. On rencontre des « termes éthiques épais » ou « valeurs éthiques épaisses » dans lesquels faits et valeurs sont imbriqués. Dans ces termes, jugement de fait et jugement de valeur s'entremêlent (Putman, cité par Lhomme, 2013 et Xia, 2021). Dans l'exemple du mot « cruel », nous saisissons vite que ce mot peut avoir un usage purement descriptif mais aussi normatif (idée de condamnation). Il en va de même pour les idées socio-économiques de « bonne éducation », de « bien-être », « d'inégalités ». Quant au mot « pertinence » de l'argumentation qui apparaît dans les indicateurs de notre grille institutionnelle de l'E1, on saisit aisément la part normative que revêt ce mot. Si nous estimons que « Cet argument n'est pas pertinent ! », nous estimons qu'il n'est pas approprié à la question. Ce terme revêt donc bien une part normative car ce que nous jugeons ne pas être approprié (car nous n'avons pas réfléchi à la question sous cet angle), peut le redevenir pour d'autres. Une notion normative apparaît donc dans tous les jugements, y compris dans les jugements de fait, avec l'emploi des termes éthiques épais.

## 6. Un jugement pouvant être modifié : Le jugement non basique

Sen, cité par Lhomme (2013) établit une différence entre jugement de valeur « basique » et jugement de valeur « non basique ». Pour une personne, son jugement de valeur est basique si aucune révision concevable des hypothèses factuelles ne peut la faire réviser ce jugement. Il est « non basique » dans le cas contraire. Il prend l'exemple du jugement « Une augmentation du revenu national à prix constant indique que la situation économique est meilleure ». Ce jugement est-il maintenu si « une augmentation du revenu national à prix constant s'accompagne d'un écart grandissant

entre riches et pauvres » ? Le jugement est donc basique si la personne ne modifie pas son jugement, et non basique si elle le modifie. Les jugements non basiques peuvent être débattus. Il peut donc exister un « **débat normatif rationnel** » autour des valeurs, un débat public rationnel, duquel peuvent émerger à partir de jugements normatifs particuliers des **jugements normatifs collectifs**.

## II/ Les jugements de valeur dans le cas de controverses

### 1. Controverses, QSS et QSV

La controverse est l'expression de désaccords entre spécialistes donc entre pairs. C'est une incompatibilité de rationalités. Elle se développe plus facilement dans un contexte sociologique d'incertitudes. Les médias et internet jouent donc un rôle important.

Controverses, questions socio-scientifiques et questions socialement vives concernent des sujets « sensibles ». Ils ne sont pas « tranchés » par les spécialistes. Ils divisent. C'est le cas de la place des biocarburants dans l'agriculture, de l'introduction du loup ou de l'ours, du véganisme, du nucléaire, de la place de l'intelligence artificielle dans la société et du caractère non inclusif de se souhaiter « Joyeux Noël ! » au sein de l'Union Européenne.

Ces questions sont vives car elles suscitent des débats chez les savants, parce qu'elles sont prégnantes dans l'environnement médiatique, parce que d'un point de vue didactique, les enseignants ne peuvent y échapper et enfin parce que les enseignants se sentent souvent « démunis » pour les aborder. La formation à l'argumentation à travers l'analyse interdiscursive de textes aux points de vue divergents menée avec les élèves ainsi qu'à l'aide de « situations-débats » donne des résultats prometteurs. Des arguments dialogiques apparaissent, formés grâce à l'intervention d'au moins deux intervenants. (Simmoneaux et Simmoneaux, 2005). Cette pratique dialogique est justement recherchée pour l'épreuve E1 des BTSA. (Prise de position nette mais pas d'argumentation unilatérale). Par ailleurs, les deux auteurs préconisent une formation des enseignants, en hétéroscopie (à partir de débats menés par d'autres enseignants) ou en autoscopie (à partir de débats menés par eux-mêmes), d'analyser des enregistrements afin d'analyser les moments où le

débat « se ferme » et où les « reformulations » déforment les pensées. L'importance de l'interdisciplinarité entre enseignants scientifiques et en sciences humaines permettent de moins craindre la dimension émotive de certaines questions. Les enseignants en sciences humaines en ont peut-être plus l'habitude. Evaluer étant évoluer, cette pratique peut permettre non seulement de faire progresser les élèves vers le raisonnable mais également faire évoluer notre évaluation sur ces questions.

## 2. Le rôle des émotions

Le rôle des émotions telles que la colère, le dégoût, la répulsion, le désespoir, la pitié, la honte, la peur comme étant des « adjuvants » à une argumentation amplifie la force de la persuasion. Raison et émotion sont inséparables (Micheli et Plantin, cités par Gutierrez Romero, 2016).

Dawson et Venville (2009) étudient l'impact des émotions dans le raisonnement des élèves et étudiants australiens.

Ils analysent leurs arguments en les classant en catégories par âge d'élèves âgés de 12 à 17 ans (12-13/ 14-15 et 16-17) suivant trois modèles :

- Le modèle « rationnel » de nature logique, qui se sert des connaissances scientifiques pour analyser les risques et avantages d'une situation
- Le modèle « intuitif » fortement soutenu sur le plan personnel, sur sa propre expérience.
- Le modèle « émotionnel » qui implique empathie, sympathie et affection.

Plus on avance dans l'âge, plus la part des arguments rationnels augmente. On peut supposer que chez nos étudiants de BTSA, la rationalité puisse être dominante.

Sur la base de cette recherche, Widodo et al. (2017) questionnent plusieurs catégories de jeunes gens autour de l'affirmation : « Une ex-prostituée est atteinte du VIH et est mise à l'écart par la population » :

- a) Êtes-vous d'accord avec sa mise à l'écart ?
- b) Si elle était de votre famille, l'éviteriez-vous ?
- c) Êtes-vous d'accord avec les gens qui disent qu'elle est coupable donc « punie par Dieu » pour son mauvais comportement ?



S'ils répondent, par exemple, que le Sida ne se transmet que par des rapports sexuels et non par d'autres rapports, le raisonnement est classé rationnel, si elle est considérée comme victime de son mauvais comportement, le raisonnement est classé « intuitif » et s'il y a de l'empathie dans la réponse, l'argument est classé dans le raisonnement émotionnel. La conclusion de cette étude montre que le raisonnement se fait en couplant les formes ce qui prouve l'imbrication raison-émotion. Par ailleurs, le raisonnement rationnel augmente avec l'âge mais il stagne entre l'avant dernière et la dernière tranche d'âge. Si on « genre l'analyse », il s'avère que les filles développent un raisonnement davantage rationnel et les garçons davantage intuitif. Les auteurs conseillent aux professeurs d'organiser des leçons qui favorisent le raisonnement et de mélanger les filles et les garçons afin qu'ils puissent s'enrichir les uns les autres.

Cette étude va dans le sens des travaux de Simmoneaux et al. (2005).

### 3. La controverse complexifie la sémantique des valeurs et des mots

Les différents groupes d'acteurs défendent différentes visions du monde (Cozma, 2021). Il y a donc des rationalités incompatibles et la controverse agit sur la « valeur modale » des mots. Dans un même terme, c'est-à-dire un même mot, il existe des « possibles argumentatifs » qui reflètent le point de vue du sujet parlant. (Xia, 2021). L'auteur étudie la dénomination « ancienne colonie » en croisant les différents points de vue (colonisateur/colonisé) et les évolutions temporelles (ancien/nouveau). La valeur modale représente une attitude envers le sujet, une préférence envers le sujet et une évaluation du sujet. Elle nous permet de comprendre le processus de « production-interprétation » du sens des mots utilisés dans une argumentation grâce au modèle SPA (Sémantique des Possibles Argumentatifs). Galatanu et Theissen (2021) catégorisent ces valeurs modales, classées de **la plus objectivante à la plus subjectivante** :

-Les valeurs ontologiques aléthiques en rapport avec l'existence des lois naturelles (possible, impossible, aléatoire) et déontiques sur le monde social et ses normes (interdit, permis, facultatif).

-Les valeurs de jugements de vérité concernent les états de croyance, notamment épistémiques (certain, exclu, probable) et doxologiques (croire être ou ne pas croire être)

-Les valeurs axiologiques éthiques (bien/mal), esthétiques (beau/laid), pragmatiques (utile/inutile), intellectuelles (intéressant/pas intéressant), affectives (plaisir/souffrance ; agréable/désagréable)

-Les valeurs finalisantes regroupent les états intentionnels (vouloir/ne pas vouloir) et désidératives (désirer/ne pas désirer)

Certains mots ont une charge modale plus ou moins accentuée. Leur analyse sémantique simplifiée (nous ne sommes pas des experts en langue) montre que chaque mot est constitué d'un noyau stable, bien défini et commun à une culture, de « stéréotypes » qui sont des parties fluctuantes, évolutives qui se nourrissent des « représentations du noyau » donc moins stables et cela entraîne des possibles argumentatifs plus ou moins nombreux. Cozma (2021) prend l'exemple de la valeur modale « vaccination ». Pour le mot « vaccin », on trouve le noyau « inoculation à un être vivant » et les « stéréotypes » suivants « inoculation par injection, rappel, calendrier, certificat, réaction immunitaire, maladie bénigne qui prémunit contre la maladie grave » etc... Sa conclusion est que le potentiel de signification d'un mot est complexifié par la controverse qui agit sur les « stéréotypes ». Nous aussi associons nos significations aux mots. Les valeurs modifient donc la charge modale des mots dans le temps ce qui peut même modifier leurs définitions dans les dictionnaires officiels. Evaluer un point de vue dans un débat de société se heurte à évaluer la signification de mots à charge modales complexes.

L'évaluation peut également se heurter à des valeurs qui sont à l'opposé des nôtres. Chaque individu crée en effet son système de valeurs par opposition à des anti-valeurs.

### III/ Valeurs et antivaleurs-modèles et anti-modèles

#### 1. L'antivaleur au service du renforcement d'une valeur commune

« La mafia y apparait comme le règne souterrain d'une clandestinité négative, un royaume de l'anti-valeur et de l'inhumanité absolue, qui trahit sous le prestige des codes dévoyés sa religion du profit, de la trahison et de l'avilissement » Mandelbaum, *Le Monde.fr* (12 août 2018)

C'est moins un objet qui s'impose mais, par contraste, une opposition construite par laquelle le sujet attribue des places aux objets. Les catégories préalablement définies et déjà « pré-jugées » sont des anti-valeurs à partir desquelles se fondent des valeurs (Guerrini, 2010). Le normal est forcément mis au jour par l'anormal. Une norme a essentiellement une fonction rectificative. Mais l'anormal contient une dimension axiologique. L'anormal est une valeur disqualifiée aux yeux du normalisateur. Roth et al. (2020) donnent comme exemple d'antivaleur à la valeur républicaine le régime de Vichy. Leur étude prouve que l'effet « adhésion aux valeurs républicaines » a été plus significatif chez des jeunes ayant visité un ancien camp français d'internement et de déportation situé près d'Aix en Provence, le Camp de Milles, que chez les autres élèves.

## 2. La force des antivaleurs dans l'argumentation

Doury (2019) analyse la force des arguments dans le courrier des lecteurs du *Courrier Picard*, de septembre à décembre 2021. Ces lecteurs réagissent à propos d'un projet de construction d'un 3<sup>ème</sup> aéroport à Paris sur un cimetière civil et militaire d'anciens soldats de la 1<sup>ère</sup> guerre mondiale. Selon ces courriers, nombre d'arguments pour ou contre se renvoient la balle se reprochant un système de hiérarchisation différent. Les valeurs se hiérarchisent et s'appuient en principe sur les « lieux communs du préférable » qui sont des prémisses à une argumentation sur lesquelles des auditoires particuliers s'accordent. Citons notamment les « lieux de la quantité » comme dans les exemples « un grand nombre de biens vaut plus qu'un petit nombre », « Un mal durable est pire qu'un mal furtif », les lieux de la qualité comme dans les exemples « Ce qui est relatif aux humains est supérieur à ce qui est relatif aux animaux », « la rencontre d'un être unique est rare donc a de la valeur », les lieux de l'ordre comme dans l'exemple « les causes sont supérieures aux effets », les lieux de l'essence comme dans l'exemple « les individus les plus représentatifs d'une espèce sont supérieurs » (Perelman et al., 1988). Ces hiérarchies et ces lieux peuvent trouver des accords grâce aux interactions. Les antivaleurs sont en dehors de ces champs. L'adversaire est construit comme une sorte de mercenaire dépourvu de sens moral (Doury, 2010). Les antivaleurs ou valeurs négatives telles que « modernisme », « vénalité », « ambitions politiques », « manque d'humanisme » sont ici des vecteurs d'intensification de l'argument contre les « enjeux politico-financiers ».

### 3. Le modèle et l'antimodèle

De nombreuses personnalités ont marqué l'histoire et évoquent pour nous des sentiments de désapprobation. Au contraire, d'autres attirent notre admiration. Nous développons un sens du mérite et du démérite d'une action ou d'un caractère et nous devenons, par l'imaginaire, ces personnes dignes d'éloges (Smith, 1759).

Dans les courriers des lecteurs du *Courrier Picard*, de septembre à décembre 2001, des antivaleurs portées sur l'évocation d'enjeux politico-financiers sont perçues comme en dehors de la morale : « modernisme », « manque d'humanisme », « vénalité », « ambitions politiques ». Valeurs et antivaleurs s'organisent sur une opposition à notre modèle qui est notre référence. Ici, l'antimodèle est un politique ambitieux, vénal, sans scrupule autour duquel s'articule l'argumentation.

Les individus adoptent parfois un comportement parce qu'il est opposé à celui de l'anti-modèle, la répulsion ira parfois jusqu'à provoquer le changement d'une attitude antérieurement adoptée. L'imitation d'une conduite, ou encore le sentiment d'appartenance et d'identification ne sont pas toujours spontanés. On y est parfois invité. L'argumentation se fondera parfois sur un modèle auquel on souhaite se conformer (Perelman et al., 1988).

L'utilisation, par contraste, d'antivaleurs ou d'anti-modèles peuvent forcer le trait sur le sentiment d'adhésion à une valeur ou à un modèle.

Ces antivaleurs et anti-modèles génèrent chez certains individus une telle aversion, que cela renforce chez eux l'adhésion à des thèses qui ne sont pas mises à l'épreuve des faits, mais qui donnent naissance à des faits bien tangibles cette fois : les faits alternatifs.

## IV/ La vérité et les faits à l'épreuve

### 1. La post vérité et les faits alternatifs

Dans le livre « *La faiblesse du vrai : Ce que la post-vérité fait à notre Monde commun* », Revault D'Allones (2018) déplore que les faits objectifs puissent prendre

moins d'importance que leur appréhension subjective. C'est ce qu'elle nomme la post vérité. Le discours politique a la capacité de faire appel aux émotions qui priment sur les faits ce qui modèle l'opinion publique. Les vérités se déclinent en vérité de faits (dites rationnelles car elles portent sur des évènements qui ont bien eu lieu) et en vérités de raison (validées au titre de vérités mathématiques et scientifiques). Le problème est l'émergence de faits alternatifs comme en témoigne le Brexit, les actions entreprises par Donald Trump contre les scientifiques américains de l'agence de l'environnement et autres faits relayés par la théorie du complot autour de la pandémie actuelle.

Dans « *Les Gardiens de la raison : Enquête sur la désinformation informatique* », Foucart et al. (2020) enquêtent sur les actions des lobbies pour s'emparer du « marché de l'information scientifique » : Fake-news (fausses infos) et trolls (perturbateurs verbalement violents sur internet) s'emparent d'un certain nombre de controverses pour influencer les profs, les blogueurs, les youtubers et le citoyen ordinaire. Des collectifs divers et variés s'opposent. Ils citent l'exemple de « Nofakescience » versus « Générations futures » à propos du glyphosate.

## 2. Les croyances défient les faits

Croire ou ne pas croire au réchauffement climatique correspond à un sentiment d'appartenance au groupe social. « Nous pensons tous que nos croyances sont les bonnes, c'est-à-dire qu'elles correspondent bien à la réalité ». Cordonier, *Pour l'éco* N°36 (Novembre 2021, p 66-67). En effet, nous tenons nos croyances de notre éducation, de notre histoire ou bien encore de personnes de confiance (amis, enseignants, médias). Il fait la thèse qu'adopter des croyances relèvent moins de la preuve que d'appartenir à un groupe social. Il existe une dissonance cognitive, c'est-à-dire un malaise ressenti lorsque la croyance est incompatible avec la science mais cette croyance, peut-être soit abandonnée, soit édulcorée. La croyance est selon lui « un statut ». Des chercheurs ont statistiquement fait le lien entre les climato-sceptiques et des thèses populistes d'extrême droite qui soutiennent l'idée que les gouvernements chercheraient à limiter les libertés individuelles. Le fait d'adopter ou non cette croyance est donc une tentative d'échapper à la dissonance cognitive et de s'afficher publiquement comme membre d'un groupe.

### 3. La formation contre les croyances épistémologiques

Les croyances épistémologiques sont des conceptions à l'égard de la nature de la connaissance. Ce sont des croyances qui évaluent la **valeur** de la science. « Croire », c'est la part de certitude par laquelle l'esprit humain admet la vérité ou l'existence de Dieu ou de quelqu'un. (Therriault et al., 2010). Leur étude se situe au Québec. Ils construisent un indice global de raffinement épistémologique, composé des dimensions « certitude », « simplicité », « source » et « justification du savoir ». Les profils sont très différents mais l'étude conclut que les différences de croyances s'amenuisent au fur et à mesure de la formation des maitres.

La formation fait progresser le groupe et notamment ceux qui avaient les croyances les moins « raffinées » sur leur discipline de spécialisation, les sciences et technologies (comparativement aux sciences humaines et sociales). Il pourrait s'agir d'une particularité de la formation pluridisciplinaire québécoise. Nous pouvons nous questionner sur l'impact de la formation dans l'Enseignement Agricole, et notamment l'impact de la mise en place de séances transdisciplinaires sur les croyances épistémologiques des enseignants. Cette étude montre que les programmes composés de plusieurs disciplines confrontent des croyances épistémologiques diverses et que celles-ci se rapprochent en cours de formation.

### 4. La rationalisation

Des associations telles que « Union rationaliste » composée de scientifiques et « Fake off » composée de journalistes, prennent la parole sur internet et d'autres médias télé et audiovisuels afin d'apprendre aux citoyens à faire le tri dans la montagne d'informations en circulation dans notre Monde ultramédiatisé. Info ou intox ? « Fake off » intervient auprès des élèves et des professeurs, notamment en Seine Saint Denis mais également en province, afin de légitimer ou non une source d'information en se posant les questions où ? qui ? quand ? comment ? Est-ce que la photo jumelée à cette information correspond vraiment ? Ils prennent l'exemple d'une photo qui accompagnait un article sur le thème allocation de rentrée scolaire et achat de matériel non scolaire illustrée par une photo représentant des personnes noires achetant des écrans plats. En faisant investiguer les élèves grâce à des outils tels que google

images, ou google lens, ces derniers ont pu se rendre compte que la photo était antérieure de plusieurs années et illustre les soldes dans un pays africain.

Pour résumer nos recherches concernant l'état de l'art sur la question de donner une valeur moins subjective aux valeurs, nous comprenons qu'objectiver des valeurs consiste à les rendre plus collectives. Contrairement aux normes, elles ne deviendront pas universelles mais admises par un plus grand nombre. Nous comprenons que faits et valeurs sont imbriqués, tout comme raison et émotion.

Les interactions, notamment interdisciplinaires, permettraient de tendre vers un point de vue collectif moins biaisé par notre propre prisme de valeurs et de trouver des accords par contraste aux antivaleurs. « Une certaine objectivité du jugement est en principe accessible même en éthique et en politique » grâce au « rationalisme critique » qui consiste en la communication et le dialogue. La théorie dite « d'épistémologie sociale » appelée également « Théorie sociale de la connaissance », pour qui le compromis peut être fondé sur une négociation, peut aboutir à ce que chacun fasse des concessions et sur la reconnaissance mutuelle d'une certaine vérité objective communicable à tous. Ce point de vue « argumentativiste », qui souligne le rôle de l'argumentation, et notamment de la rhétorique, montre le tracé commun de ce chemin d'entente. Le but de ces échanges n'est pas de trouver un accord tendant vers la vérité mais de l'emporter sur le terrain des valeurs comme pour des joutes judiciaires ou politiques (Bouvier, 2020).

Il n'existe pas de « point de vue objectif ». En revanche, il existe des valeurs, qui, suite, à des débats et des échanges rationnels citoyens, entre enseignants par exemple, peuvent faire émerger un système de valeurs jugé moins subjectif car reconnu et accepté par le plus grand nombre. Il ne s'agit pas forcément d'une norme mais plutôt d'une acceptation du pluralisme des idées autour duquel les idées défendues sont jugées « entendables ».

Sur notre carte heuristique (Figure 1), cet axe est représenté par la branche « du milieu » et ses sept ramifications: La troisième voie du préférable de Perelman et Olbrechts Tyteca, le point de vue de nulle part de Nagel, l'épistémologie sociale rationaliste de Bouvier, le jugement professionnel de Mottier-Lopez et Al, l'ami critique de Jorro, le spectateur impartial de Smith et le fonctionnaire de l'humanité d'Husserl. C'est cette voie du milieu qui tend vers le moins de subjectivité possible en donnant

une mesure vraie. L'évaluateur se retrouve dans une position de jugement professionnel dans le sens jugement juste et non pas jugement de valeur.

Nous souhaitons donc confronter cette voie avec les représentations des enseignants sur l'argumentation afin de vérifier son existence.



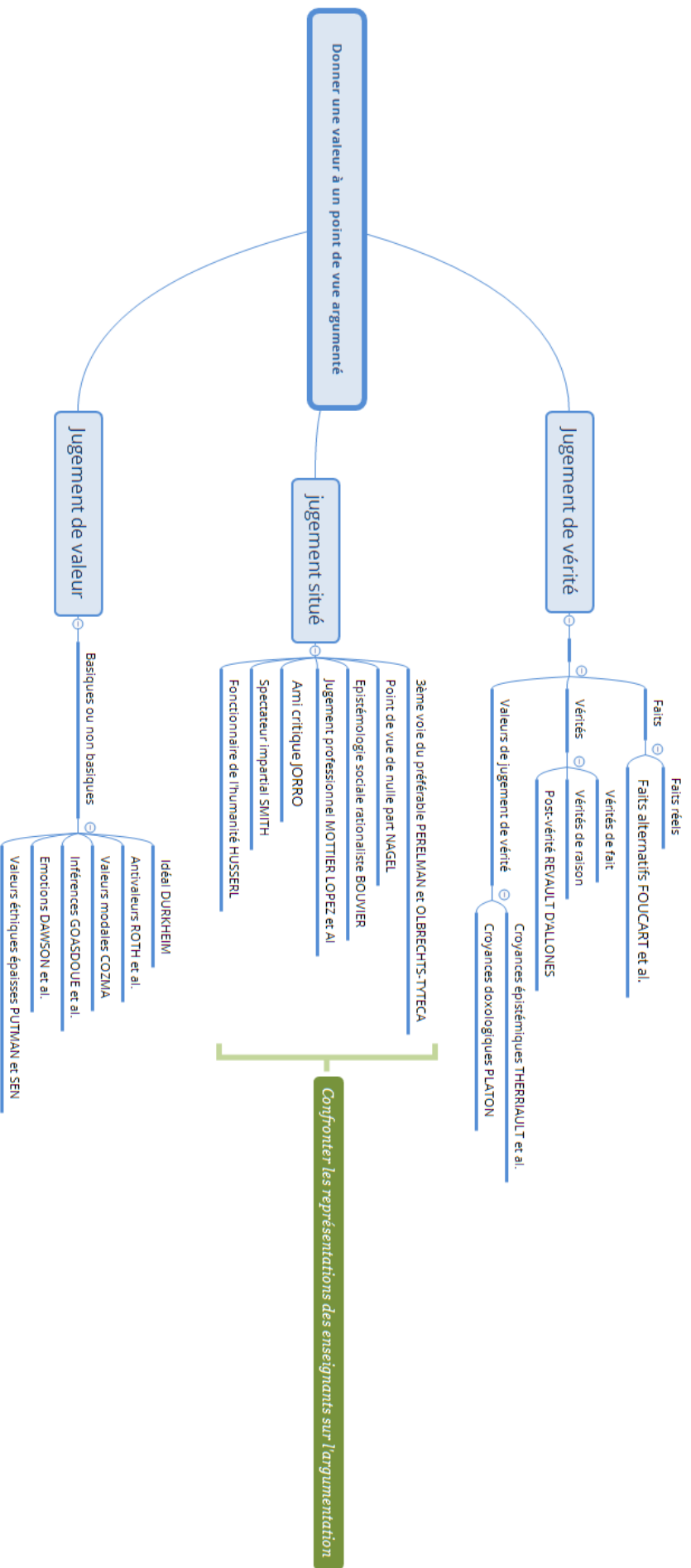


Figure 1 - Carte heuristique pour confronter les représentations des enseignants à l'état de l'art

## Partie 3 – Problématique

« Nous sommes tous perpétuellement à l'état dissertant » (Rudler, 1880, réformateur de l'éducation nationale). Jusqu'en 1902, la classe de première s'appelait d'ailleurs « classe de rhétorique ». La rhétorique est l'art du discours orné.

La forme de l'argumentation, on l'a vu, est plus aisée à évaluer : mise en forme, choix des mots adéquats, connecteurs logiques etc... La dissertation, thèse/antithèse/synthèse consiste en une analyse de plusieurs points de vue afin de former son jugement. L'évaluer est déjà un exercice complexe. Mais la prise de position explicitement demandée dans le référentiel, ainsi que dans les indicateurs de la grille de correction, nous interroge sur la place et le degré des jugements de valeur dans l'évaluation de cette épreuve.

La capacité C1.3 « Argumenter un point de vue dans un débat de société » appartenant au tronc commun des seize BTSA, est rédigée avec quatre termes qui complexifient la manière dont on peut envisager l'évaluation de cette dernière : « Argumenter » qui sous-entend jugements de valeur importants et « point de vue » « débat » et « société » qui sous-entendent questions socio-scientifiques, elles-mêmes se situant à la lisière de QSV (questions socialement vives) et autres controverses.

Sur ce terrain glissant, la débutante que je suis se questionne sur la manière d'évaluer un savoir non stabilisé. Nous sommes tous des enseignants avec une histoire différente : sexe, âge, milieu social d'origine, expérience, opinions, personne plutôt citadine ou plutôt proche de la nature, voyageuse, baroudeuse ou casanière, plutôt branchée à « France Culture » ou à « Skyrock ».... L'argumentation a une forte dimension axiologique à laquelle nous devons donner une valeur. Nous devons, à travers la grille d'évaluation de l'E1, identifier des arguments de « qualité », « pertinents » et mettre un --, -, + ou ++ au fait ou non d'avoir une prise de position affirmée. La capacité C1.3 est validée par cette grille institutionnelle sachant que pour le critère « développement d'une prise de position argumentée », les indicateurs : « **Pertinence** » de l'argumentation, « **Qualité** » des arguments et prise de position « **bien affirmée** » sont eux-mêmes formulés avec des jugements de valeur (en gras).

Ma problématique est : **Evaluer un point de vue argumenté dans le cadre de cette prescription institutionnelle.**

Etant donné que nous devons donner une valeur à une dimension axiologique donc à des valeurs, cette recherche se propose de répondre à la question suivante :

Comment tendre vers une évaluation moins subjective dans le cadre d'une évaluation sur l'argumentation en classe de BTSA?

Je fais trois hypothèses :

1/ Evaluer un point de vue argumenté est complexe.

2/ Il y a des jugements de valeur de la part des enseignants.

3/ Les interactions et le débat rationnel permettent l'émergence d'une échelle de valeurs admise par tous donc moins subjective.

## Partie 4- Méthodologie

### 1. La méthode d'expérimentation choisie : le focus group

Le focus group est une discussion de groupe qui permet d'alterner réflexion personnelle et interactive. Cette méthode permet donc de mesurer qualitativement les effets de la discussion de groupe sur l'évolution du verbatim utilisé par les enseignants.

Pour organiser ce focus group au sein de mon lycée d'alternance, j'ai préalablement créé un questionnaire sur google forms®, à l'attention de **tous** les enseignants de l'EPLEFPA (Etablissement public local d'enseignement et de formation professionnelle agricole) des Hautes Terres à Saint-Flour (15), composé du LPA (Lycée professionnel agricole) Louis Mallet et du CFPPA (centre de formation professionnelle agricole pour adultes), ainsi qu'aux enseignants de français et d'économie (spécialités gestion d'entreprise et gestion commerciale) du lycée général et technologique de l'éducation nationale, à savoir le lycée de Haute-Auvergne, avec lequel nous sommes en partenariat pour le BTSA technico-commercial. L'enseignant d'ESC de ce BTSA est l'un des deux enseignants d'ESC du LPA. Deux enseignantes en économie sont celles du LPA enseignant en BTSA.

Nous avons envoyé le questionnaire par mail le 6 décembre 2021 à tous les enseignants puis une relance par ce même canal dix jours plus tard, le 16 décembre 2021. Au total, nous avons obtenu seize réponses dont deux des enseignants exclusifs du lycée de l'éducation nationale. Cependant, ils ont tous deux refusé de participer au focus group. L'enseignante en français avait accepté puis s'est rétractée. Il y a peut-être là une appréhension quant à aborder le thème de l'évaluation de l'argumentation ou bien de la « mise à nue » que peut susciter les réunions pluridisciplinaires.

Parmi l'ensemble des enseignants ayant répondu à mon questionnaire, quatorze avaient accepté de participer au focus group.

Hélas, les infections au covid 19 et les annulations cause raisons personnelles se sont enchaînées à la dernière minute et le focus group a réellement compté huit personnes au lieu des quatorze personnes initialement inscrites, dont une en distanciel grâce à un lien zoom.

## 2. Les participants à l'étude de cas

Notre étude de cas compte huit participants, six femmes (F1 à F6) et deux hommes (H1 et H2). Nous précisons leur âge, discipline et nombre d'années d'expérience dans l'enseignement, et nous précisons s'ils enseignent en BTSA :

- **F1**, 35 ans, enseignante en SESG mention gestion commerciale et en histoire-géographie, 6 ans d'expérience. **Enseignante BTSA**
- F2, 51 ans, enseignante en français et documentation, 22 ans d'expérience.
- **F3**, 52 ans, enseignante en SESG mention gestion d'entreprise, 30 ans d'expérience. **Enseignante BTSA**
- F4, 39 ans, enseignante en lettres/histoire-géographie, 12 ans d'expérience.
- **F5**, 52 ans, enseignante en biotechnologies, 28 ans d'expérience. **Enseignante coordinatrice BTSA**
- H1, 37 ans, équipe de Direction, ancien directeur d'exploitation agricole.
- **H2**, 44 ans, enseignant en ESC, 5 ans d'expérience. Présent en distanciel grâce à un lien zoom. **Enseignant BTSA**
- F6, 47 ans, enseignante en français/anglais, 24 ans d'expérience.

A l'exception de F5 et de H1, il n'y a pas de professeur en sciences techniques. De plus, la plupart ont beaucoup d'expérience.

Le technicien informatique a accepté de m'épauler pour l'organisation du focus group en créant préalablement un fichier Excell®, qu'il a géré le jour J, pendant que j'animais.

### 3. Déroulement du focus group

Le focus group a eu lieu le mardi 1<sup>er</sup> février 2022 à 17h30 et il a duré 1h au total. Il a eu lieu dans la salle de conférences de l'établissement, spécialement réservée pour l'occasion. Elle accueillait le lendemain la journée défense et citoyenneté où chaque table avait été soigneusement préparée avec des bouteilles d'eau. Pour respecter le protocole sanitaire, nous avons occupé qu'une infime partie de la salle et sommes restés proches, en respectant les gestes barrières. Nous n'avons donc pas enregistré le focus group, pour éviter les interférences. Nous avons clairement défini les règles du jeu à savoir : communication interdite lors des travaux individuels, respect de la prise de parole lors du travail de groupe, écriture en gros et en lettres capitales sur les post-it.

Ce focus group a permis de travailler sur « les représentations » des enseignants grâce à des évocations du mot « argumentation » et il s'est déroulé en trois activités successives :

- Activité 1 : Un travail individuel spontané.

Chaque enseignant a écrit sur trois post-it roses nominatifs et classés par ordre de préférence (Mot N°1, Mot N°2 et Mot N°3) un mot ou une expression que leur évoque le mot « argumentation ». Les mots argumenter, arguments et contre-arguments ont été interdits étant donné qu'ils sont de la même famille que le mot argumentation. Chaque enseignant a eu cinq minutes pour répondre de manière personnelle. Nous avons récupéré les post-it sans porter les réponses à la connaissance de tous.

- Activité 2 : Un travail de groupes pluridisciplinaires.

Nous avons constitué deux groupes de quatre personnes en prenant soin de mélanger les disciplines et de positionner un homme par groupe. Le premier groupe a reçu cinq post-it bleus et le second groupe cinq post-it orange.

Chaque groupe a dû classer par ordre de préférence quatre mots ou expressions que leur évoque le mot « argumentation » et écrire un titre sur le cinquième.

Chaque groupe a eu quinze minutes pour échanger, mettre en commun leurs représentations et faire un choix en priorisant. Nous avons récupéré leurs travaux puis avons catégorisé les mots et expressions issus des travaux de groupe. Nous avons informatisé leurs préférences mais nous avons projeté les mots et expressions catégorisés mais non hiérarchisés, ainsi que les deux titres.

- Activité 3 : travail individuel de vote final.

Sur une fiche bristol® nominative, avec leur photo, et leur discipline, chaque enseignant a choisi l'un des deux titres et réparti dix points au choix (soit sur un mot, soit sur plusieurs mots) écrivant leurs mots ou expressions préférés et en leur attribuant des points.

## Partie 5- Résultats et analyses du questionnaire

Ce questionnaire a été l'occasion d'obtenir des premiers éléments de réponse pour la validation de nos hypothèses.

**Concernant notre hypothèse 1 : « Evaluer un point de vue argumenté est complexe »** : Aux questions « Bien que guidé par une grille de correction, quelles sont les difficultés auxquelles vous vous heurtez pour évaluer l'ensemble des copies harmonieusement ? » et « Selon vous, en quoi évaluer une argumentation diffère des autres types d'évaluation », la plupart des enseignants mettent en avant davantage de difficultés pour évaluer la forme plus que le fond, pour évaluer la formulation, l'expression, la syntaxe, le raisonnement, l'organisation logique du discours, la compréhension des idées exposées. Il n'y aucune allusion aux valeurs.

Les enseignants sont 60 % à se sentir mal à l'aise avec certaines questions vives de société. Ils sont 40% à organiser des débats au sein de la classe une fois par an, 13,3% à en organiser plusieurs fois par an et 46,7% à ne jamais en organiser. Parmi ceux qui en organisent, un tiers le pratique dans un cadre pluridisciplinaire.

100% déclarent que ces débats aident les élèves à argumenter mais ils sont 50/50 à déclarer que cela facilite l'évaluation de l'argumentation dans le cadre d'un débat de société. Il existe bien un sentiment de complexité face à l'évaluation d'un point de vue dans ce cadre-là.

Nous pouvons ajouter une spécificité soulignée par l'enseignante de SESG la plus expérimentée quant à évaluer un point de vue qu'on ne partage pas forcément.

**En ce qui concerne mon hypothèse 2 « Il existe des jugements de valeur »** : la question « Selon vous, qu'est-ce que **bien évaluer** la capacité à argumenter dans le cadre d'un débat de société » (pour rappel la capacité C1.3) nous éclaire. Tout comme certaines réponses aux autres questions. Nous retiendrons notamment « pas de difficulté majeure, il faut accepter que les points de vue divergent », « Savoir entendre les éléments d'autrui sans se fermer », « Ecouter et éventuellement prendre en compte les arguments des autres », « prendre en compte les arguments pertinents de chaque partie », « Être capable de se détacher de sa propre vision et accepter comme juste tout argument cohérent dans la mesure où il est correctement exposé » et encore « accepter la diversité des points de vue ».

Il semblerait que les voies du milieu mises en évidence sur notre carte heuristique soient empruntées par les enseignants et que mon hypothèse de l'émission de jugements de valeur ne soit pas évidente à l'analyse de ce questionnaire.

## Partie 6- Résultats et analyses du Focus group

### 6.1. Résultats

Pour l'activité 1, nous avons demandé aux enseignants d'écrire, par ordre de préférence, trois mots de manière spontanée, à l'évocation du mot « argumentation » avec interdiction des mots « argumenté », « argumentaire », « argument » et « contre-argument », car de la même famille que le mot évoqué.

Nous avons attribué trois points au mot numéro 1, deux points au mot numéro 2 et un point au mot numéro 3. Ainsi, le tableau de la figure 1 combine l'ordre de préférence et le nombre d'occurrences. Le mot « point de vue » est celui qui domine les représentations des enseignants, suivi de près par « élément structuré » et « justification ». Avec trois points suivent les mots « défendre », « preuve », « débat », « échanges » et « construction ». Nous décidons de catégoriser et de regrouper « débat » et « échanges » ce qui leur confère un total de  $3+3=6$  points et fait rentrer « débat-échanges » dans le trio de tête.

		défendre	point de vue	objectif	preuve	enchaînement logique	déroulé de la pensée	échanges	citoyens	élément structuré	caratériser	débat	justification	exemple	construction	persuasion	développement	réflexion	éclairé
1	H2														3	2	1		
1	F6		2									3	1						
1	F1		1							3				2					
1	F2				3	2	1												
2	H1												3					2	1
2	F3	3	2	1															
2	F5		2							3	1								
2	F4						1	3	2										
		3	7	1	3	2	2	3	2	6	1	3	4	2	3	2	1	2	1

Figure 2 : Atelier 1- Tableau des préférences et occurrences de mots

Pour l'atelier 2 en groupes interdisciplinaires (dont vous trouverez la composition sur la figure 3), nous avons donné quatre points au mot n°1, trois points au mot n° 2, deux points pour le mot n° 3 et un point pour le mot n°4. Nous avons donc les résultats par préférence et occurrence entre les deux groupes.

La représentation dominante de l'argumentation est toujours « point de vue » suivi de près par échanges/débat et démarche structurée.

Groupes	Membres	défendre	point de vue	objectif	preuve	enchaînement logique	déroulé de la pensée	échanges/ débat	citoyens	Démarche structurée	caratériser	débat	justification	exemple	construction	persuasion	développement	réflexion	éclairé	Finalité?convaincre? Persuader?
1	H2		4					2							3	1				
1	F6																			
1	F1																			
1	F2																			
2	H1		2					3		4										1
2	F3																			
2	F5																			
2	F4																			
		0	6	0	0	0	0	5	0	4	0	0	0	0	3	1	0	0	0	1

Figure 3- atelier 2 : Echanges pluridisciplinaires par groupes

Les titres choisis sont les suivants :

Groupe 1 : Echafaudage d'une thèse

Groupe 2 : Structurer son discours pour défendre/attaquer un point de vue.



Mots	point de vue	construire	échanger/ débattre	persuader	convaincre	Echafaudage d'une thèse	Structurer son discours pour défendre/attaquer un point de vue
H2	3	3	3	0	1	1	0
F6	3	2	3	0	2	1	0
F1	4	3	2	0	1	1	0
F2	0	4	0	3	3	1	0
H1	2	3	4	0	1	0	1
F3	3	3	4	0	0	0	1
F5	2	5	1	1	1	1	0
F4	2	2	4	1	1	0	1
	19	25	21	5	10	5	3

Figure 4: Atelier 3-Vote individuel

Nous remarquons qu'il n'y avait, à l'issue de l'atelier 1, que très peu de représentations autour des valeurs, des jugements (mis à part 1 point donc 1 occurrence en mot n°3 pour « objectif » et 2 points avec 1 occurrence en mot n°2 pour « persuasion »). Elles disparaissent complètement pour venir renforcer « point de vue », qui sortait en tête.

Le vote individuel confirme la représentation dominante. « Point de vue » est relégué en troisième place avec 19 points mais fait partie du noyau dur du trio de tête. « Construire » remporte les suffrages avec 25 points, suivi de près par « échanger/débattre » avec 21 points.

## 6.2. Analyses

La première analyse de notre expérimentation, c'est que les représentations des enseignants sur l'argumentation sont centrées sur deux points essentiels :

Tout d'abord, si nous reprenons l'analyse de Cozma (2021), **la valeur modale du terme « argumentation » est complexe mais a évolué**. Là où cette valeur aurait pu être davantage fondée sur des noyaux comme « thèse et antithèse » ou encore « dissertation », elle l'est maintenant sur les noyaux « point de vue », « échanges » et « débat ».

Cette valeur modale porte sur davantage d'engagement. Nous pouvons penser que la controverse, les questions vives de société, la pratique des débats en classe...sont à l'origine de cette évolution.

Ensuite, nous voyons clairement se renforcer au cours de l'expérimentation **le champ lexical du secteur du bâtiment**. C'est une image, mais cette sémantique montre l'importance accordée à la structure de la pensée, du discours ou de la rédaction. Les termes « construction », « structurée », « échafaudage » nous aiguillent sur la volonté des enseignants d'évaluer en priorité la forme de l'argumentation afin de vérifier que l'étudiant soit capable de construire un point de vue et d'en rendre compte de manière organisée.

En témoignent les titres choisis par les groupes :

Groupe 1 : « Echafaudage d'une thèse »

Groupe 2 : « Structurer son discours pour défendre/attaquer un point de vue ».

Ces titres choisis viennent confirmer l'analyse des réponses à notre questionnaire.

Par ailleurs, quelques échanges entre enseignants ont permis de rendre compte de croyances épistémologiques différentes :

- Un désaccord autour du mot « thèse » : Pour la première, « thèse » c'est scientifique avec en premier lieu l'émission d'hypothèses puis d'une thèse tandis que pour la seconde « pas du tout ! Thèse et point de vue, c'est la même chose ! ». D'ailleurs, la plus « scientifique » des enseignantes a failli rejeter le titre « Echafaudage d'une thèse » à cause du mot « thèse ». Elle a finalement choisi ce titre. C'est la seule à avoir choisi le titre de l'autre groupe.
- Un désaccord entre deux enseignantes en français : L'une pour qui la persuasion, c'est uniquement de l'habillage tandis que cela peut constituer un véritable argument pour la seconde (aspect émotionnel de l'argumentation).
- Une affirmation sans détour sur le « convaincre » : Doit-on être convaincu pour valider un argument ? Pour une enseignante en français, nul besoin d'être convaincu. Cette affirmation n'a pas eu l'air de faire débat au sein du groupe.
- Enfin, un débat sur l'argumentation au sein du groupe 1 : Une représentation plutôt orale versus une représentation plutôt écrite.

Notre expérimentation ne fait pas ressortir de représentations autour des valeurs, ni des jugements. Elle ne fait ressortir que très peu de représentations autour de « convaincre » (voie du haut sur la carte heuristique) et encore moins autour de « persuader » (voie du bas sur la carte heuristique).

Nous pouvons en conclure, avec prudence, que les enseignants, et notamment en BTSA (la moitié des participants à notre focus group), se situent sur cette fameuse

voie du milieu sur notre carte heuristique, celle notamment que Mottier Lopez et al. (2016) appelle le jugement professionnel situé. Jugement professionnel qui se concentre sur la faculté à rendre compte d'une pensée structurée et dont les représentations autour de cette construction se nourrissent et s'accroissent avec les interactions au sein des groupes pluridisciplinaires.

Ce focus groupe a permis de confirmer cette tendance exprimée par les seize enseignants ayant répondu au questionnaire et notamment les six enseignants en BTSA (37,5%). Il permet également de mettre en lumière l'abandon de certains termes comme « convaincre » et « persuader », déjà peu représentés, au profit de termes du champ lexical de la construction.

		défendre	point de vue	objectif	preuve	enchaînement logique	déroulé de la pensée	échanges	citoyens	élément structuré	caractériser	débat	justification	exemple	construction	persuasion	développement	réflexion	éclairé
1	H2														3	2	1		
1	F6		2									3	1						
1	F1		1							3				2					
1	F2				3	2	1												
2	H1												3					2	1
2	F3	3	2	1															
2	F5		2							3	1								
2	F4						1	3	2										
		3	7	1	3	2	2	3	2	6	1	3	4	2	3	2	1	2	1
		3	7	1	3	2	2	3	2	6	1	3	4	2	3	2	1	2	1
	SESG	3	3	1	0	0	0	0	0	3	0	0	0	2	0	0	0	0	0
	Français	0	2	0	3	2	2	3	2	0	0	3	1	0	0	0	0	0	0
	ESC	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3	2	1	0	0
	Génie	0	2	0	0	0	0	0	0	3	1	0	0	0	0	0	0	0	0
	Direction	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3	0	0	0	0	2	1
	Hommes	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3	0	3	2	1	2	1
	Femmes	3	7	1	3	2	2	3	2	6	1	3	1	2	0	0	0	0	0

Figure 5- Tableau des représentations par discipline et par sexe, activité 1

Mots	point de vue	construire	échanger/ débattre	persuader	convaincre	Echafaudage d'une thèse	Structurer son discours pour défendre/attaquer un point de vue
SESG	7	6	6	0	1	1	1
Français	5	8	7	4	6	2	1
ESC	3	3	3	0	1	1	0
Génie	2	5	1	1	1	1	0
Direction	2	3	4	0	1	0	1

Figure 6- Tableau des votes finals par discipline, activité 3

Mots	point de vue	construire	échanger/ débattre	persuader	convaincre	Echafaudage d'une thèse	Structurer son discours pour défendre/attaquer un point de vue
Hommes	5	6	7	0	2	1	1
Femmes	14	19	14	5	8	4	2

Pondéré 4,6      6,3      4,6      1,6      2,6      1,3      0,6

Figure 7- Tableau des votes finals par sexe, activité 3

Pour affiner notre analyse, les figures 5, 6 et 7 montrent les préférences par discipline et par sexe, au début et à la fin de l'expérimentation. On voit une certaine diversité de représentations individuelles, qui se sont homogénéisées suite aux échanges lors de l'activité 2. Chez les femmes, il n'existait aucune représentation associée aux mots « construire » ou construction » en spontané, au tout départ de l'expérimentation tandis qu'à la fin, la représentation collective féminine majoritaire est devenue « construire ». Lorsqu'on pondère le résultat des femmes, on obtient des représentations plutôt proches que celles des hommes. « Persuader » et « convaincre » est plus représenté chez les dames et « échanger/débattre » un peu plus représenté chez les hommes.

Concernant les trois disciplines concernées par l'évaluation de notre épreuve E1 de BTSA, le vote se porte sur :

Pour les enseignantes en Français : « Construire » suivi de près par « échanger/ débattre »

Pour les enseignantes en SESG : « Point de vue » suivi de près par « construire » et « échanger/ débattre ».

Pour l'enseignant en ESC : Equitablement réparti entre « point de vue », « construire » et « échanger/débattre ». Les votes sont très homogènes sur ces trois mots.

Mots	point de vue	construire	échanger/ débattre	persuader	convaincre	Echafaudage d'une thèse	Structurer son discours pour défendre/attaquer un point de vue
H2	3	3	3	0	1	1	0
F6	3	2	3	0	2	1	0
F1	4	3	2	0	1	1	0
F2	0	4	0	3	3	1	0
H1	2	3	4	0	1	0	1
F3	3	3	4	0	0	0	1
F5	2	5	1	1	1	1	0
F4	2	2	4	1	1	0	1
	19	25	21	5	10	5	3
Total groupe 1	10	12	8	3	7	4	0
Total groupe 2	9	13	13	2	3	1	3

Figure 8- tableau des votes finals en fonction du groupe de l'activité 2

Lors du vote final, nous mesurons un effet groupe important sur le choix du titre. « Les sentiments qui naissent et se développent au sein des groupes ont une énergie à laquelle n'atteignent pas les sentiments purement individuels. [...] C'est en effet des moments d'effervescence de ce genre que ce sont, de tout temps, constitués les grands idéaux sur lesquels reposent les civilisations » (Durkheim, 2004, p 109). Les quatre participants du groupe 1 ont voté pour le titre 1 et seule une participante du groupe 2 n'a pas voté pour le titre du groupe 2. En mettant en parallèle les votes par groupe de l'activité 2 et les votes individuels de l'activité 2, on remarque que les votants du groupe 1 se sont individuellement davantage portés sur « construire » et « point de vue », conformément au vote de leur groupe précédent, et les votants du groupe 2 sur « point de vue » et « échanges/débat », conformément au vote de leur groupe précédent. Cependant, le groupe 2 n'avait pas du tout voté pour « construire », alors qu'à la projection de l'ensemble des mots représentés lors de l'activité 2, destinés au choix final, « construire » remporte treize suffrages (Figure 8) alors que le groupe n'avait pas voté pour ce mot.

Conformément à l'étude de Therriaud et al (2010), les croyances épistémologiques se rapprochent à l'issue des interactions interdisciplinaires. Nous pouvons supposer que la formation ne peut que conforter la professionnalisation des évaluateurs et diminuer les différences de croyances des enseignants sur leurs disciplines.

« Point de vue » remporte les suffrages dès le départ, et tout le long de l'expérimentation. Ne pas respecter le point de vue semble être, pour les enseignants, une anti-valeur. Autrement dit, l'enseignant qui mesure la pertinence d'un argument au degré de conviction ou de persuasion qu'il procure serait un anti-modèle pour eux. En témoigne la phrase de l'intervenante F6 « Nul besoin d'être convaincue pour valider un argument ».

Pour faire le parallèle avec Durkheim (2014), les valeurs d'une bonne évaluation pour les enseignants ont été objectivées **en faisant rentrer l'idéal** d'une évaluation objective de l'argumentation **dans la nature même de l'évaluation**. Les représentations de l'évaluation montrent qu'évaluer un point de vue argumenté est avant tout mesurer qu'il soit correctement construit, avec l'emploi de connecteurs logiques. Les enseignants souhaitent encourager le débat, les échanges, afin de pouvoir accepter un certain nombre de points de vue recevables, et ce, même s'ils ne sont pas complètement partagés.

## Partie 7- Discussion

Notre expérimentation valide l'hypothèse de complexité de l'évaluation d'un point de vue argumenté car, même si elles tendent à s'estomper, des croyances épistémiques persistent. Il y a eu des débats que nous avons exposés lors d'échanges « post focus group », notamment sur la place de l'émotion dans la persuasion. Habillage ? véritable argument ?

En revanche, notre expérimentation montre qu'il n'existerait pas (ou peu) de jugements de valeur mais c'est peut-être pour mieux confirmer notre troisième et dernière hypothèse : Les interactions et le débat rationnel permettent l'émergence d'une échelle de valeurs admises par tous donc moins subjective : et c'est le cas, nous le supposons, pour « l'idéal d'évaluation » : respecter les différents points de vue, échanger, débattre et surtout évaluer davantage une construction de la pensée plutôt que la pensée elle-même.

Les nombreuses formations proposées par le MAA (Ministère de l'Agriculture et de l'Alimentation) à l'attention des enseignants et du personnel des lycées agricoles, les échanges quotidiens entre professeurs et professeurs-élèves, ainsi que les séances pluridisciplinaires ont permis l'émergence de cet « idéal commun », rentré dans la nature même des choses c'est-à-dire ici, de l'évaluation, comme le suggère Durkheim (2004). L'acte évaluatif est bien un acte professionnel situé (Mottier-Lopez et al. 2016), qui serait dépourvu, contrairement à ce que nous pensions, de jugements de valeur.

### 1. Sur les biais lors du focus group

Nous regrettons la taille du panel pour cette étude. Cette étude de cas, bien qu'intéressante, ne permet pas de valider ou d'invalider de façon catégorique nos hypothèses de départ. Nos quatorze participants prévus au départ, auraient peut-être permis l'émergence d'un verbatim plus riche et de titres plus variés.

## 2. Sur l'évocation du mot « argumentation »

Nous supposions qu'à l'évocation du mot « argumentation », le mot « valeur » allait émerger des représentations des enseignants. Cela n'a pas été le cas. Nous aurions pu évoquer les mots « argumentation » et « valeur » pour avoir les représentations des enseignants sur le lien qu'il pourrait y avoir entre ces deux termes et donc sur l'évaluation d'une argumentation, qui, rappelons-le, est constitué d'une forte dimension axiologique.

Nous aurions pu évoquer « consommer autrement » et confronter les valeurs des professeurs sur cette thématique, qui est la thématique imposée pour l'E1 en 2023.

## 3. Sur la méthodologie

Nous aurions pu choisir une méthodologie différente.

### 3.1 Une échelle de Thurstone

Il s'agit de considérer des groupes de positions vis-à-vis de l'objet de recherche, des positions issues d'un répertoire de réponses à des problèmes posés. Il peut s'agir d'une série d'énoncés sur l'évaluation de l'argumentation, où chaque participant affirme son accord ou son désaccord.

On peut également faire créer un répertoire par les participants. Dans ce répertoire, les voix de plusieurs « autres » se côtoient pour offrir au sujet une palette de réponses possibles pour aborder l'objet de recherche. On demande aux participants de décrire l'ensemble des participants possibles à un débat posé. La description de chaque pseudo participant doit être la plus précise possible. Il aurait pu être envisagé que chaque sujet (participant) décrive des autres le plus précisément possible, chacun ayant une position vis-à-vis de l'objet étudié : par exemple une palette d'autres enseignants qui évaluent une argumentation sur un sujet donné. Pour cela, chaque participant dispose d'un questionnaire pour décrire chaque autre. Nous concernant, nous pourrions par exemple ouvrir le débat : « Doit-on être convaincu pour valider un argument ? ». La construction d'un répertoire de personnages évaluateurs aurait

permis de déterminer s'il y avait beaucoup, peu ou pas d'autrui créés usant de jugements de valeur.

Cette méthode a un intérêt quantitatif pour comparer les points communs et les différences entre les autrui de chacun, un intérêt qualitatif car la construction des autrui est fonction de l'histoire de chacun et sont décrits avec les mots de chacun et un intérêt pluridisciplinaire car chaque discipline peut enrichir ce répertoire de réponses. L'intérêt quantitatif de cette échelle de Thurstone aurait été limité par la petite taille de mon panel.

### 3.2 Le Q-sort

Un Q-sort, terme anglo-saxon pour « question-sort », est un outil pour débattre. Il se compose d'une liste de quinze à vingt affirmations sur la problématique choisie, parfois floues, ambiguës ou caricaturales, afin de stimuler l'esprit critique.

Tout comme pour le focus group, il y a une phase individuelle, suivie d'une phase en groupes. A chaque étape, on doit choisir trois « items » jugés vrais et trois jugés « faux ».

Cette méthode est utilisée pour des sujets sensibles soumis à controverse et s'avère un outil pédagogique utilisé soit en classe, soit à distance entre plusieurs classes de régions voire de pays différents. Pour notre étude, nous aurions pu créer une liste d'items en rapport avec l'évaluation et l'argumentation, et constater si des divergences d'approches flagrantes au début de l'expérimentation se soldaient ou non par des approches plus homogènes. Des valeurs différentes auraient pu être mises en lumière grâce à des véracités accordées à des items différents selon les enseignants. On aurait également pu mesurer l'importance relative accordée à des vérités de fait (statistiques, études docimologiques...)

### 3.3 Les corrections explicitées

Nous aurions pu nous inspirer de l'étude de Vantourout et al. (2011), sur les corrections de dissertation en SES (Sciences Economiques et Sociales) au lycée. Nous aurions demandé aux participants de corriger, à l'aide de la grille institutionnelle de l'E1



(annexe), un court point de vue argumenté, réalisé par exemple par nos six élèves en première année de BTSA technico-commercial. L'expérimentation aurait consisté en l'analyse d'enregistrements de l'explicitation du remplissage de la grille de l'E1. Nous aurions pu comparer les notes, les inférences et mettre en évidence ou non, des jugements de valeur quant à la mesure de la pertinence des arguments par exemple. Peut-être aurions-nous conclu, tout comme au terme du focus group, que l'essentiel de l'évaluation se portait sur la construction de l'argumentation. Ceci étant, au moment de remplir l'indicateur « diversité et qualité des arguments », appartenant au critère « développement d'une prise de position argumentée », l'explicitation nous aurait renseignés sur la complexité éventuelle d'évaluation de l'argumentation et sur l'existence de jugements de valeur du côté des évaluateurs. Par contre, notre hypothèse trois, sur l'émergence de valeurs communes suite à des interactions pluridisciplinaires, n'aurait pas pu être testée.

## Conclusion

Le cadre théorique de notre étude confirme la dimension axiologique de toute argumentation. Cette intuition, que nous avons à la lecture du référentiel des BTSA, était à l'origine d'une inquiétude vis-à-vis de l'évaluation de l'argumentation des sujets sensibles de société, où les opinions des évaluateurs peuvent s'opposer, notamment en sciences économiques. Et il ne s'agit pas pour l'étudiant, dans cette E1, de présenter dans une partie l'opinion économique des néo-classiques et dans une seconde partie, celle des keynésiens par exemple, mais bel et bien d'affirmer sa position, sans tomber dans l'unilatéralité. En sciences économiques, selon les courants et les sensibilités, les valeurs implicites de chaque enseignant peuvent diverger. Il nous paraît important que les notes des étudiants à l'E1, et plus largement pour toutes les épreuves d'argumentation écrite ou orale, puissent refléter la vraie mesure de leur travail, quel que soit l'évaluateur. Bien que ce soit impossible d'obtenir une objectivité parfaite (les enseignants ne sont pas des machines avec une réflexion binaire), tendre vers moins de subjectivité veut forcément dire limiter voire éliminer les jugements de valeur de la part des enseignants sur les valeurs exposées par les étudiants.

Notre questionnaire, suivi de notre focus group, tendent à démontrer que les enseignants ne font pas cas des valeurs de l'auteur de la copie pour évaluer l'argumentation. En discutant a posteriori sur mes doutes et mes craintes à ce propos,

une enseignante en français m'a rétorqué « C'était peut-être vrai avant mais c'est fini ! ». Ce qui peut expliquer que ce soit « fini », c'est que, comme le présageait Durkheim (2004), à force de débats rationnels et d'échanges, l'idéal rentre dans la nature des choses. L'idéal pour un enseignant, c'est d'évaluer objectivement le travail des apprenants, afin qu'ils aient un juste retour du travail effectué et afin de les faire évoluer. Mottier-Lopez et al. (2016), dans leurs études docimologiques, montrent que la posture professionnelle d'un enseignant doit aller dans ce sens. Cette posture est rentrée dans l'idéal des choses.

Notre dernière hypothèse semble validée. Les échanges pluridisciplinaires, nombreux dans l'enseignement agricole, feraient émerger un système de valeurs acceptées par le plus grand nombre.

Les jugements de valeur de la part des enseignants seraient donc limités. Nous supposons toutefois qu'évaluer une argumentation reste complexe mais pour répondre à notre question de recherche : « Comment tendre vers une évaluation moins subjective dans le cadre d'une évaluation sur l'argumentation en classe de BTSA ? », nous pouvons répondre : « en privilégiant l'évaluation d'une structure de texte afin d'évaluer un raisonnement et non des valeurs. Valeurs au carré, c'est-à-dire donner une valeur à des valeurs, n'existeraient pas. Il s'agirait plutôt de donner une valeur à la construction d'un point de vue. Le point de vue est considéré comme un but à atteindre, quel que soit ce dernier et le degré de partage avec l'évaluateur. Si l'apprenant a construit un raisonnement qui affirme son point de vue, alors le raisonnement est le cheminement à évaluer. Ce cheminement, par l'emploi d'arguments en cohérence, par l'emploi de connecteurs logiques et d'exemples chiffrés par exemple, permettent de mesurer de façon moins subjective une argumentation.

Bien que j'en sois surprise, ces résultats me rassurent. Je n'ai encore jamais eu l'occasion d'évaluer un point de vue argumenté en économie, mais, grâce à mon mémoire, cette perspective est dorénavant beaucoup moins source d'inquiétude. En effet, l'évaluation objective n'est pas toujours évidente pour un novice mais il s'agit d'une activité primordiale et qui doit être pensée en parallèle de l'enseignement. La clé pour tendre vers moins de subjectivité, c'est de devenir cet « ami critique » que Jorro décrit (2019). Tout comme deux bons amis se respectent en respectant leurs valeurs mutuelles, l'ami critique se placera de manière objective, afin de juger, mais de façon professionnelle, la progression du raisonnement. Plus la construction sera solidement étayée, plus la mesure sera élevée. Elle préconise de se former à l'acte évaluatif. Ce

mémoire a été pour moi une formation pragmatique, au cœur des réalités des enseignants. **Plongée dans l'univers de l'acte évaluatif idéal des collègues enseignants, je n'ai pas trouvé de Valeurs<sup>2</sup>**. Les étudiants de BTSA devraient bénéficier, pour leur épreuve d'argumentation sur un débat de société, d'une évaluation qui tend vers un minimum de subjectivité.

A eux de travailler en classe, à l'aide des enseignants, les méthodes d'échanges et de débats, tels que des cartes de controverses, des Q-sort, des jeux de rôles, des débats mouvants, à eux de se documenter, en vérifiant scrupuleusement leurs sources, pour échapper aux faits alternatifs et chiffrer et mettre à jour leurs exemples, dans le but final de structurer, de construire leur point de vue, afin d'échafauder une thèse. Nous évaluerons la solidité de toutes ces fondations. Voici comment tendre vers une évaluation moins subjective d'une argumentation, en particulier en économie.

## Glossaire

ADMEE : Association pour le Développement des Méthodologies d'Evaluation

BTSA : Brevet de Technicien Supérieur Agricole

C1 : Capacité numéro 1 (se décline en capacité 1.1, capacité 1.2 et capacité 1.3)

CCF : Certification en Cours de Formation

CFPPA : Centre de Formation Professionnelle (Agricole) Pour Adultes

CNRTL : Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales

DGER : Direction Générale de l'Enseignement et de la Recherche

E1 : Epreuve terminale numéro 1 en terminale BTSA

EPA2 : Enseigner à Produire Autrement version 2

EPLEFPA : Etablissement Public Local d'Enseignement et de Formation Professionnelle Agricole

ESC : Education Socio-Culturelle

F1, ....., F6 : Femme numéro 1,....., Femme numéro 6

H1 et H2 : Homme numéro 1 et Homme numéro 2

IA : Intelligence Artificielle

LPA : Lycée Professionnel Agricole

M1 : Module numéro 1 du BTSA (remplace les modules M21 et M22)

MAA : Ministère de l'Agriculture et de l'Alimentation

QCM : Questionnaire à Choix Multiples

QSS : Questions Socio-Scientifiques

QSV : Questions Socialement Vives

SES : Sciences Economiques et Sociales

SESG : Sciences Economiques, Sociales et de Gestion

SPA : Sémantique des Possibles Argumentatifs

VIH : Virus de l'Immunodéficience Humaine

## Bibliographie

---

- Bouvier, A. (2020). Modes de pensée, modes de croyances et modes d'argumentation. Un point de vue d'épistémologie sociale rationaliste. *Argumentation et analyse du discours*, 25, Article 25. <https://doi.org/10.4000/aad.4396>
- Cardinet, J. (1987) *L'OBJECTIVITÉ DE L'ÉVALUATION*. 17.
- Cardinet, J. (1989). Evaluer sans juger. *Revue française de pédagogie*, 88(1), 41-52. <https://doi.org/10.3406/rfp.1989.1412>
- Cozma, A.-M. (2021). *De la controverse à la complexité modale. L'exemple de la valeur sociale complexe vaccination*. 22.
- Dawson, V., & Venville, G. J. (2009). High-school Students' Informal Reasoning and Argumentation about Biotechnology : An indicator of scientific literacy? *International Journal of Science Education*, 31(11), 1421-1445. <https://doi.org/10.1080/09500690801992870>
- Doury, M. (2010). "Un cimetière et des avions" : Argumentation et valeurs dans le courrier des lecteurs d'un journal local. *Argumentation et analyse du discours*, 5, Article 5. <https://doi.org/10.4000/aad.1003>
- Durkheim, É. (2014). Chapitre IV - Jugements de valeur et jugements de réalité. In *Sociologie et philosophie* (p. 95-115). Presses Universitaires de France; Cairn.info. <https://www.cairn.info/sociologie-et-philosophie--9782130627319-p-95.htm>
- Foucart, S., Horel, S., & Laurens, S. (2020). *Les gardiens de la raison : Enquête sur la désinformation scientifique*. La découverte.
- Guerrini, J.-C. (2010). Enjeux de valeurs dans une correspondance électronique entre un jeune de cité et un sociologue. *Argumentation et analyse du discours*, 5, Article 5. <https://doi.org/10.4000/aad.959>

- Heinich, N. (2017). *Des valeurs. Une approche sociologique*. Gallimard; Cairn.info.  
<https://www.cairn.info/des-valeurs-une-approche-sociologique--9782070146406.htm>
- Jorro, A. (2019). *Se former à l'activité évaluative*. 13.
- Lhomme, R. (2013). *Faits et valeurs dans l'approche par les capacités en économie : La place de la culture dans la méthodologie. Le cas des inégalités de genre dans l'accès à l'éducation de base*. 89.
- Lo Monaco, G., Delouée, S., & Rateau, P. (2016). *Les représentations sociales : Théories, méthodes et applications* (1ère). De Boeck Supérieur.
- Lopez, L. M., & Tessaro, W. (2016). *Le jugement professionnel, au cœur de l'évaluation et de la régulation des apprentissages*. Peter Lang Verlag.  
<https://www.peterlang.com/document/1053489>
- Quéré, L. (1990). Opinion : L'économie du vraisemblable. Introduction à une approche praxéologique de l'opinion publique. *Réseaux*, 8(43), 33-58.  
<https://doi.org/10.3406/reso.1990.1780>
- Perelman, C., & Olbrechts-Tyteca, L. (1988). *Traité de l'argumentation : La nouvelle rhétorique* (5ème). Editions de l'Université de Bruxelles.
- Revault D'Allonnes, M. (2018). *La faiblesse du Vrai : Ce que la post-vérité fait à notre monde commun*. Seuil.
- Romero, M. F. G. (2016) *L'argumentation sur des questions socio-scientifiques : L'influence des contextes culturels dans la prise de décisions*. 474.
- Roth, X. (s. d.). *Plaidoyer pour les antivaleurs*. 25.
- Simonneaux, L., & Simonneaux, J. (2005). Argumentation sur des questions socio-scientifiques. *Didaskalia*, 27, Article 27. <https://doi.org/10.4267/2042/23947>
- Smith, A. (1759). *La théorie des sentiments moraux*, Presses universitaires de France.
- Theissen, A., & Galatanu, O. (2021). *Introduction. Construction discursive des valeurs sociales et sémantique des valeurs modales*. 9.

- Therriault, P., Geneviève ; Harvey, Léon ; Jonnaert. (2010). Croyances épistémologiques de futurs enseignants du secondaire : Des différences entre les profils et une évolution en cours de formation. *Mesure et évaluation en éducation*, 33(1), 1-30.  
<https://doi.org/10.7202/1024924ar>
- Vantourout, M., & Goasdoué, R. (2011). Correction de dissertations en SES. *Idées économiques et sociales*, 163(1), 71-77. Cairn.info.  
<https://doi.org/10.3917/idee.163.0071>
- Vernier, M., Ferrari, S., & Legallois, D. (). (2009) *Suivi d'opinion dans le discours*. 12.
- Widodo, A., & Saptarani, D. (2017). *Development of Students' Informal Reasoning Across School Level*. 11, 10.
- Xia, X. (2021). *La complexité des valeurs de la notion d'« ancienne colonie » dans la presse française* *The complexity of the values of the notion of « former colony » in the French press*. 21.
- 

Sites internet, consultés les 23, 26, 28 et 29 décembre 2021.

[Argumentation et Analyse du Discours \(openedition.org\)](https://www.openedition.org)

[FAKE OFF – Lutter contre la désinformation](#)

[Home - Union rationaliste \(union-rationaliste.org\)](https://www.union-rationaliste.org)

[Les Archives du Monde - consultez tous les articles en ligne \(lemonde.fr\)](https://www.lemonde.fr)

[Pourquoi rejeter la science, c'est s'affirmer socialement... | Pour l'Éco \(pourleco.com\)](#)

**ANNEXE 1 - GRILLE D'ÉVALUATION DE L'ÉPREUVE E1  
EXPRESSION FRANÇAISE ET CULTURE SOCIOÉCONOMIQUE**

Capacité testée « S'exprimer, communiquer et comprendre le monde : analyser et argumenter dans le cadre d'un débat de société »

Session :

N° de jury

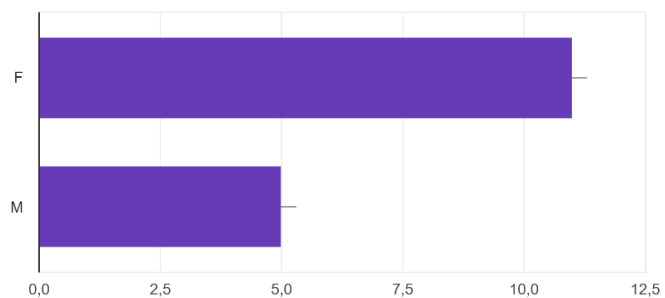
CRITÈRES	INDICATEURS	..	-	+	++	OBSERVATIONS	BARÈME
<b>Compréhension et restitution d'un texte argumentatif (1<sup>ère</sup> partie)</b>	<p><b>Question 1</b> : relevé ou repérage d'un ou plusieurs éléments adaptés en qualité et quantité : exactitude et exhaustivité des éléments</p> <p><b>Question 2</b> : reformulation précise et fidèle au sens, pertinence de l'illustration</p> <p><b>Question 3</b> : pertinence de l'explication en contexte : développement cohérent, développement pertinent, prise en compte du contexte</p>						/ 7
<b>Développement d'une prise de position argumentée (2<sup>ème</sup> partie)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- pertinence de l'argumentation : bonne compréhension/délimitation de la question posée, diversité et qualité des arguments et des contre-arguments, intégration d'exemples adaptés</li> <li>- richesse de l'argumentation : mobilisation cohérente des éléments contenus dans les différents documents, mobilisation adaptée de connaissances personnelles issues des domaines économique, social et culturel</li> <li>- progression de l'argumentation perceptible et porteuse de sens</li> <li>- prise de position bien affirmée (pas de dissertation)</li> </ul>						/ 6
<b>Maîtrise du cadre de communication attendu (2<sup>ème</sup> partie)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- forme développée conforme à la consigne : lettre, article...</li> <li>- situation de communication conforme à la consigne : prise en compte du public visé...</li> <li>- longueur conforme</li> </ul>						/ 3
<b>Expression dans un langage clair et précis (1<sup>ère</sup> partie et 2<sup>ème</sup> partie)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- présentation soignée</li> <li>- mobilisation d'un vocabulaire riche et précis</li> <li>- utilisation pertinente des règles syntaxiques</li> <li>- mobilisation adaptée des codes de l'orthographe grammaticale et lexicale</li> </ul>						/ 4
<b>TOTAL</b>							<b>/20</b>



## Annexe 2 : Réponses au questionnaire

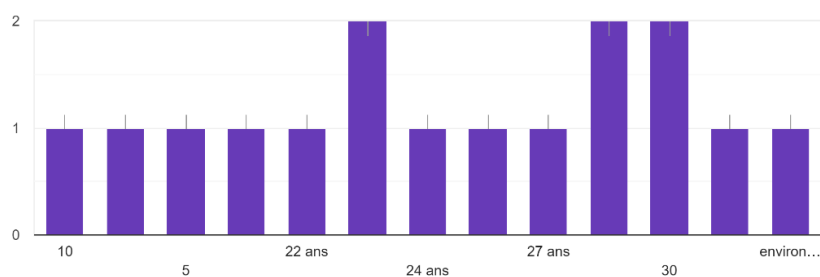
### Sexe

16 réponses



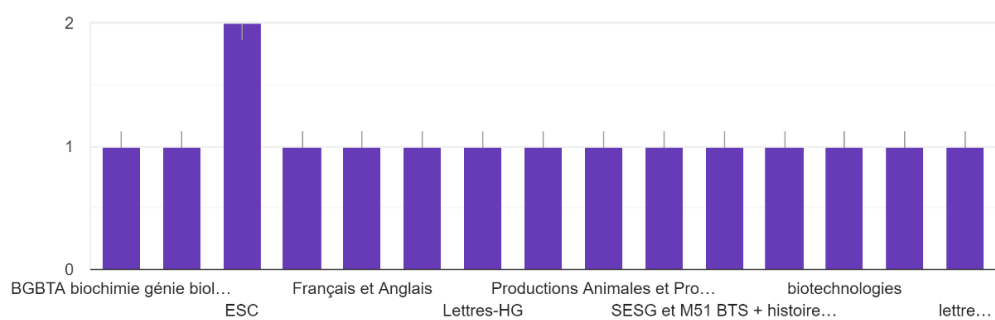
### Votre expérience dans l'enseignement (en années)

16 réponses



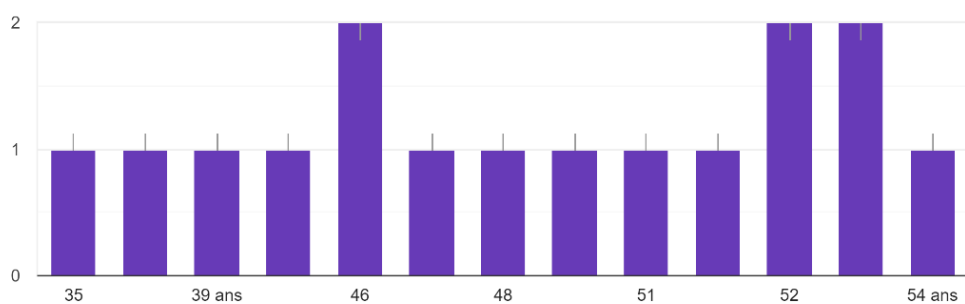
### Votre discipline avec option

16 réponses



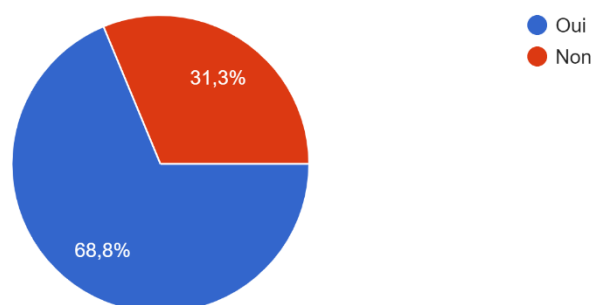
### Votre âge

16 réponses



Avez-vous déjà corrigé des textes argumentatifs tels que dissertation ou développement structuré?

16 réponses



Bien que guidé par une grille de correction, quelles sont les difficultés auxquelles vous vous heurtez pour évaluer l'ensemble des copies d'argumentation harmonieusement? 13 réponses

savoir quelle place attribuée à la correction de l'expression, syntaxique notamment La formulation, qui peut compliquer la compréhension de l'argument voire le raisonnement adopté.

La qualité de la syntaxe, la clarté des propos

Les difficultés : Organisation logique du discours, soutenir une thèse avec des arguments solides et étayés et suffisamment variés.

Difficultés d'orthographe de certains apprenants qui dénaturent ce qu'a voulu exprimer la personne.

Distinguer un argument construit d'une idée reçue "brute", l'absence de développement des arguments exposés et donc comprendre les idées exposées par les élèves au-delà de leurs difficultés d'expression notamment à l'écrit

Cela fait presque 15 ans que je n'ai plus ce style de correction et donc je ne pense pas être d'une grande aide dans ce domaine de l'argumentation. Les différences de niveaux de compétences

confusion entre argument et exemple; argument plaqué de façon artificielle

Les différences de niveaux en expression écrite. Hétérogénéité des références mobilisées, quand il y en a.

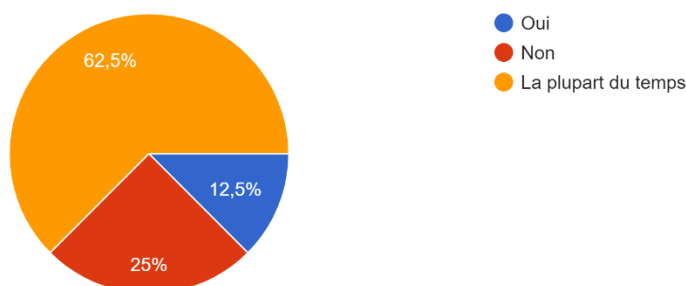
on évalue plutôt la structure que le contenu

pas de difficulté majeure; il faut accepter que les points de vue divergent

Pas de telles copies à corriger

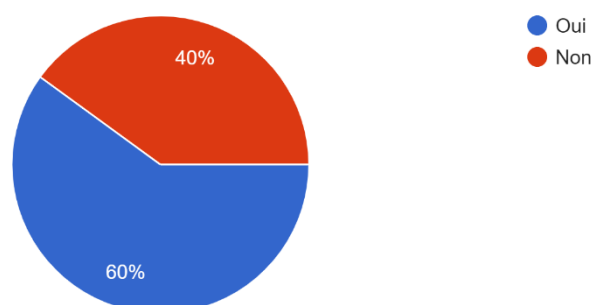
Avez-vous systématiquement une opinion sur une question vive de société?

16 réponses



Existe-t-il des questions vives de société au sujet desquels vous vous sentez mal à l'aise au moment de les aborder avec vos élèves?

15 réponses



Si oui, pouvez-vous lister quelques thèmes que vous jugez "sensibles": 13 réponses

différences culturelles, racisme, féminisme

laïcité / droit d'expression, les transgenres

Au début de ma carrière d'enseignante, j'évitais des débats "sensibles" dans certaines classes (par exemple, les étrangers vivants en France / les migrants) parce que je ne me sentais pas capable de les gérer. Ce n'est plus le cas aujourd'hui.

Les migrations Le sexisme l'homophobie le racisme les discriminations de façon générale

Les sujets assez classiques : le racisme, l'homophobie, la place de la femme, la reconnaissance des compétences ou des valeurs portées par des personnes qui ne sont pas de leur milieu culturel ou professionnel.

Problématique immigration / racisme

le chômage, le financement de la protection sociale, les migrations, la place de l'agriculture dans la société, les attentes de la société actuelle vis à vis de l'agriculture, la gestion des ressources communes

racisme; homophobie; religions

La question du genre et ses évolutions. La question migratoire et plus largement le racisme.

L'écologie et le développement durable avec les formations Agri.

le véganisme, la laïcité

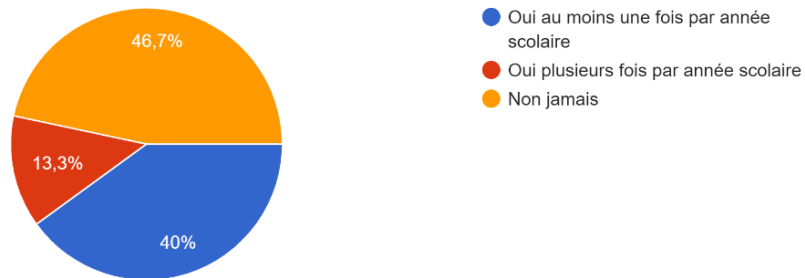
la politique; l'extrémisme quel qu'il soit ; la violence

racisme, religion,

Le suicide la mort

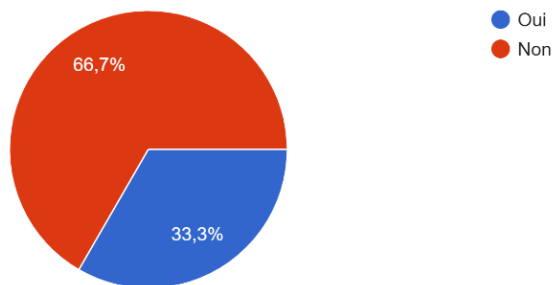
Avez-vous organisé des jeux de rôles, des débats classiques ou mouvants au sujet de questions vives de société au sein de vos classes?

15 réponses



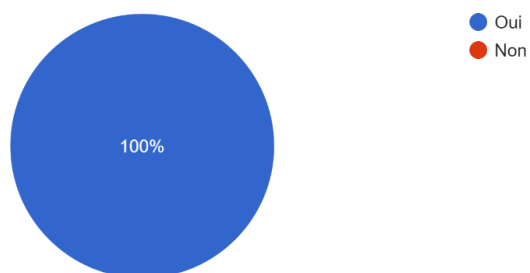
Si oui, l'avez vous organisé dans un cadre pluridisciplinaire?

12 réponses



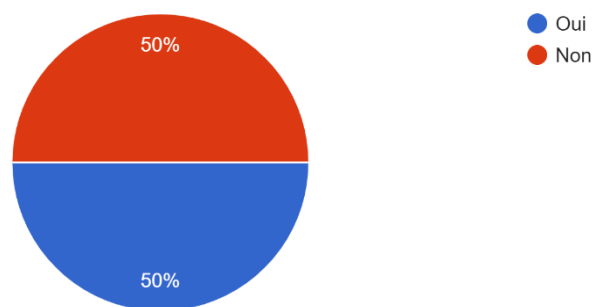
Si oui, ces expériences ont-elles permises selon vous de développer la capacité des élèves à argumenter dans le cadre d'un débat de société?

6 réponses



Si oui, ces expériences vous ont-elles permises en tant qu'enseignant à mieux évaluer une argumentation dans le cadre d'un débat de société ?

6 réponses



Selon vous, qu'est-ce que bien évaluer la capacité à argumenter dans le cadre d'un débat de société? 12 réponses

non concernée

savoir entendre les éléments d'autrui sans se fermer

Je ne réponds pas aux deux questions précédentes : je l'espère dans les deux cas, mais n'en suis pas sûre... Evaluer les capacités à exprimer clairement et "scientifiquement" (ne pas se contenter de l'affect, même s'il entre en ligne de compte) ainsi qu'à écouter et éventuellement prendre en compte les arguments des autres.

Donner les moyens aux jeunes de construire une argumentation, il y a des règles à respecter

Bien évaluer c'est d'abord instaurer un cadre permettant l'expression et l'écoute de tous.

prendre en compte les arguments pertinents de chaque partie, ce qui n'est pas toujours évident car il y a des situations où les jeunes ont du mal à s'exprimer leur ressenti personnel et l'effet de groupe (parler devant les autres) peut bloquer certaines remarques.

Etre capable de se détacher de sa propre vision et accepter comme juste tout argument cohérent dans la mesure où il est correctement exposé.

Accepter la diversité des points de vue

Pouvoir rendre compte, objectivement, de la structuration de la pensée de l'apprenant, sur une argumentation donnée.

donner des arguments cohérents avec des exemples précis bien structurés avec des mots  
liaisons

Evaluer les arguments avancés, leur pertinence, leur justification par des exemples concrets; mais aussi la façon dont ils sont organisés, enchaînés (connecteurs logiques)

Débat structuré avec des idées clairement définies dont l'origine est scientifique documentée ou connue il faut des chiffres, des dates, .... Il faut des mots justes et précis

Selon-vous, en quoi évaluer une argumentation diffère des autres types d'évaluation? Résumez en 1 ou 2 phrases. 13 réponses

non concernée

l'organisation y est sans doute plus importante

Elle met souvent en jeu plusieurs disciplines.

cela se construit cela demande au jeune d'avoir des connaissances personnelles, précises et approfondies, cela demande un gros travail de documentation et plusieurs essais et corrections (pour les textes écrits)

Pour reprendre la question ci-dessus, le cadre est important, il faut rappeler les enjeux. Ce qui est difficile ce sont les effets de groupe qui peuvent "saboter" le débat. Il ne faut pas mélanger les objectifs pédagogiques : faire acquérir une méthodologie ou permettre aux jeunes, grâce aux débats de se construire une opinion, d'exercer leur sens critique pour leur permettre de devenir des citoyens avertis.

Elle doit systématiquement être accompagnée d'éléments permettant d'argumenter la réponse et donc nécessite un vocabulaire précis. Il faut des exemples concrets pour appuyer cette argumentation (ce qui n'est pas toujours facile à formuler pour les apprenants)

Non

La difficulté d'envisager tous les arguments possibles et par conséquent toutes les réponses cohérentes

Faire preuve d'ouverture d'esprit, d'un esprit critique et accepter les différents points de vue donnés, il ne s'agit pas de dire "c'est juste ou faux !"

Cela ne diffère pas. Il existe un processus argumentatif formalisé.

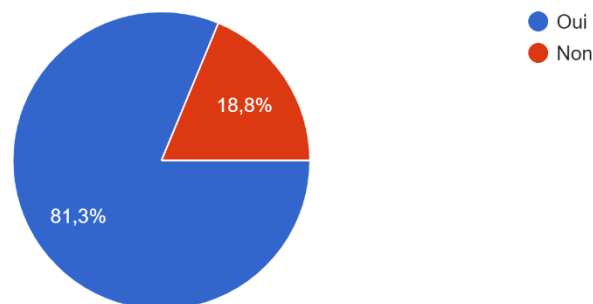
on note une méthodologie et des idées, connaissances c'est plus long qu'un test de connaissances

on demande l'affirmation d'un point de vue personnel ce qui n'est pas toujours le cas dans les autres types d'évaluation, et on ne le partage pas forcément.

Argumentation est organisée Il faut trouver des mots clefs Il faut que le vocabulaire soit utilisé correctement

Etes-vous d'accord pour participer entre pairs à un "focus group" (entretien collectif interactif) que je souhaite organiser en février dans le cadre de ma recherche?

16 réponses



## Donner une valeur aux valeurs : *Valeurs*<sup>2</sup>

Evaluer un point de vue argumenté dans le cadre d'une prescription institutionnelle : Tendre vers une évaluation moins subjective.

Auteur : Noëlie MAURANNE

Directrices de mémoire :

Nina ASLOUM et Christine DUCAMP

Année : 2022

Nombre de pages : 63

Résumé : Les étudiants des brevets de techniciens supérieurs agricoles doivent valider la capacité « Argumenter un point de vue dans le cadre d'un débat de société ». L'argumentation comporte une forte dimension axiologique et cette recherche se propose de mesurer le poids des jugements de valeur des enseignants dans la valeur finale qu'ils donnent à de telles copies. Huit enseignants de lycée professionnel agricole participent à un focus group et donnent leurs représentations de l'argumentation. Cette étude de cas laisse penser que *Valeurs*<sup>2</sup>, à savoir donner une valeur à des valeurs, n'existe pas. C'est davantage la construction de l'argumentation plutôt que le point de vue lui-même qui est évalué.

Mots-clés : Evaluation, argumentation, point de vue, jugements de valeur, émotion, opinion, croyances

Abstract : The students of the "brevets de techniciens supérieurs agricoles" must validate the ability to "Argue a point of view within the framework of a social debate". Argumentation has a strong axiological dimension and this research proposes to measure the weight of teachers' value judgments in the final value they give to such copies. Eight teachers from a vocational agricultural high school participated in a focus group and gave their representations of argumentation. This case study suggests that *Valeurs*<sup>2</sup>, namely giving value to values, does not exist. It is more the construction of the argument rather than the point of view itself that is evaluated.

Keywords : Evaluation, argumentation, point of view, value judgments, emotion, opinion, beliefs