

LUC DESAUTELS

**UNE APPROCHE D'ÉTHIQUE APPLIQUÉE DANS
LES COURS DE PHILOSOPHIE ÉTHIQUE AU
COLLÉGIAL : PRÉSENCE ET INCIDENCE SUR
L'INTÉRÊT ET LA RÉUSSITE DES ÉLÈVES**

Thèse présentée
à la Faculté des études supérieures de l'Université Laval
comme exigence partielle du programme de doctorat en Philosophie
offert à l'Université de Sherbrooke
en vertu d'un protocole d'entente avec l'Université Laval
pour l'obtention du grade de Philosophiae Doctor (Ph.D.)

FACULTÉ DE PHILOSOPHIE
UNIVERSITÉ LAVAL
QUÉBEC

et

FACULTÉ DE THÉOLOGIE, D'ÉTHIQUE ET DE PHILOSOPHIE
UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE
SHERBROOKE

2005

*À Maryse, Émilie, Dominique et Maxime qui
m'ont accompagné tout au long de cette
aventure : sans le support de ceux qui nous
sont chers, peu de chances d'arriver au bout
d'un tel projet*

Remerciements

Nous tenons à remercier toutes les personnes qui, grâce à leur collaboration, ont rendu possible la réalisation de cette recherche.

Nous voulons tout particulièrement remercier :

- La professeure France Jutras, notre directrice de thèse à l'Université de Sherbrooke, dont les conseils éclairés ont facilité notre travail;
- Les professeurs Luc Bégin, de l'Université Laval, et André Lacroix, de l'Université de Sherbrooke, pour leur participation au comité de thèse;
- Les professeurs et les élèves du cours de philosophie éthique qui ont répondu aux questionnaires ou participé aux entrevues exploratoires;
- Les directions des études et les répondants locaux qui, dans les différents collèges, ont diffusé l'information aux départements de philosophie et assuré la distribution et le retour des questionnaires;
- Messieurs Philippe Ricard et Jean-Guy Banville de la firme *Études sociographiques Inc.* qui ont supervisé la confection des questionnaires et qui ont assuré la saisie et le traitement des données;
- Monsieur Robert Howe, directeur-adjoint du Collège constituant de L'Assomption, dont le soutien ne s'est jamais démenti;
- Nos collègues du département de philosophie de L'Assomption qui ont contribué en tant que groupe réacteur à toutes les phases de ce projet;
- L'Association pour la recherche au collégial (ARC) dont les activités nous ont stimulés et informés;
- Madame Isabelle Laplante du Centre de documentation collégiale (CDC) qui nous a aidés à sélectionner les ouvrages pertinents pour notre recension des écrits.

Résumé

Cette thèse en éthique appliquée établit : a) que l'éducation vise à aider à former une personne humaine, b) que, dans cette construction de son identité personnelle et sociale, c'est le sujet lui-même qui est l'agent premier, c) qu'il faut adopter une pédagogie susceptible d'atteindre cette cible et de respecter ce premier rôle de l'éduqué, d) que le nouvel esprit éthique, celui de l'éthique appliquée, renforce cette exigence pédagogique et est conforme aux finalités de l'éducation, e) que la réforme de l'enseignement collégial incite à privilégier une approche d'éthique appliquée pour l'enseignement de la philosophie éthique au collégial, f) que les fruits qui en sont attendus pour les élèves sont un accroissement de leur intérêt et une meilleure réussite du cours.

L'hypothèse veut que plus le troisième cours obligatoire de philosophie au collégial utilise une approche d'éthique appliquée, entendue non seulement comme éthique sectorielle, mais aussi comme démarche principalement inductive et interactive qui réserve le rôle premier aux élèves, plus ceux-ci s'intéressent à ce cours et mieux ils le réussissent. Une enquête exploratoire par questionnaires a été menée à l'hiver 2003 auprès de vingt-cinq professeurs et de leurs six cent trente-sept élèves de ce cours, dans treize collèges québécois francophones, publics et privés, de taille et de régions différentes. L'analyse des données montre qu'effectivement il y a des corrélations positives et statistiquement significatives entre le fait que le cours de philosophie éthique utilise une telle approche d'éthique appliquée et l'intérêt que les élèves déclarent pour ce cours ainsi qu'avec la note finale qu'ils obtiennent pour ce cours.

En somme, les élèves s'intéressent davantage au cours de philosophie éthique et le réussissent mieux si les sujets abordés dans ce cours sont perçus comme ayant un lien avec leurs préoccupations (programme d'études, travail, vie citoyenne, vie personnelle), si les formules pédagogiques employées font appel à la participation et à la discussion, si le professeur manifeste des attitudes et des comportements qui favorisent de bonnes relations avec le groupe et s'il leur laisse une marge de liberté dans les tâches à accomplir et, enfin,

si le climat du groupe leur permet de bien se sentir et qu'ils évoluent dans un collège dont la population étudiante n'est pas trop nombreuse. Ces résultats vont dans le sens de nos réflexions philosophiques, mais ils conduisent à affirmer que c'est du côté de la pédagogie appropriée à l'enseignement de l'éthique appliquée qu'il reste le plus de chemin à faire.

Table des matières

Remerciements	iii
Résumé	iv
Table des matières.....	vi
Liste des tableaux	x
Introduction.....	13
L'esquisse du problème	15
L'annonce des parties.....	16
Les limites de l'étude	18
Première partie : Le problème	20
Chapitre 1 : Philosophie de l'éducation et anthropologie philosophique	21
Le but fondamental et les buts secondaires de l'éducation	22
La conception sous-jacente de l'être humain	23
Les données convergentes d'anthropologie philosophique: apprendre pour s'améliorer	24
L'agent premier de l'apprentissage, c'est celui qui apprend!	25
Chapitre 2 : L'identité morale des acteurs de la relation éducative	27
L'identité (le moi).....	27
Les courants qui la traversent.....	29
Les cadres de référence qui la soutiennent	30
Les conditions qui la permettent	31
Les intuitions morales qui l'habitent.....	33
Les sources qui la vivifient	35
Le rôle de l'enseignant de philosophie éthique.....	37
Chapitre 3 : L'éducation et la pédagogie : passer des buts aux moyens appropriés.....	39
Faut-il la vérité?.....	39
La vérité ou le consensus?	40
Le lien entre vérité et connaissance	41
Les convictions et l'objectivité	42
La relation maître/élève en question.....	44
Le nouvel esprit scientifique	44
La pédagogie appropriée au nouvel esprit scientifique.....	47
L'éthique appliquée comme nouvel esprit éthique	51
Chapitre 4 : Le renouveau de l'enseignement collégial du début des années 1990 et les résultats «officiellement» attendus de l'enseignement de la philosophie éthique	56
Les points d'accord.....	57
Les points disputés	58
Les premières évaluations et les résultats «implicitement» attendus.....	60
Notre hypothèse de recherche et la nécessité d'aller vérifier sur le terrain	63
Deuxième partie : L'enquête	65
Chapitre 5 : Le cadre conceptuel de l'étude.....	66
L'intérêt des élèves	66
La définition.....	66

L'évolution de la notion d'intérêt et l'examen des notions voisines	68
L'état actuel de la recherche en éducation sur l'intérêt	72
La mesure de l'intérêt, ses déterminants et ses indicateurs.....	75
La réussite du cours.....	79
La définition.....	79
Les facteurs de réussite	81
Les entrevues exploratoires.....	83
Le réseau de concepts	85
Chapitre 6 : La méthodologie.....	91
La conception et la validation des instruments	91
La collecte des données.....	91
L'échantillon.....	91
Le protocole	92
Le déroulement	93
La saisie des données	93
Le traitement des données.....	94
Chapitre 7 : L'analyse des données.....	96
Les statistiques descriptives dans les deux questionnaires	96
Le portrait type des professeurs ayant répondu au questionnaire	96
Le portrait type des élèves ayant répondu au questionnaire	102
Les statistiques de corrélations dans le questionnaire des élèves	109
Section 1 : Les objectifs du cours de philosophie éthique	109
Section 2 : L'approche pédagogique générale utilisée dans le cours.....	115
Section 3 : Les techniques d'enseignement utilisées dans le cours	117
Section 4 : Le matériel didactique.....	122
Section 5 : Les évaluations dans ce cours.....	125
Section 6 : Le professeur	131
Section 7 : Mes attitudes et mon comportement dans ce cours	135
Section 8 : Mon milieu et ma santé	142
Section 9 : Mon cheminement scolaire.....	146
Section 10 : Mon emploi du temps hebdomadaire.....	151
Section 11 : Caractéristiques sociodémographiques du répondant.....	152
Section 12 : Les variables dérivées.....	155
Troisième partie : La discussion des résultats.....	167
Chapitre 8 : L'interprétation des résultats	168
La vérification de l'hypothèse.....	168
La présence minoritaire du modèle	168
Les éléments du modèle et leurs corrélations avec les variables dépendantes	169
Les sujets en rapport avec le programme d'études des élèves.....	170
L'exposé magistral et l'animation.....	171
Le degré d'activité des élèves en classe.....	172
La nécessaire révision du rôle du professeur	173
Les variables dont l'absence nous surprend	174
Les autres considérations pédagogiques	175
L'importance des variables affectives.....	175
La taille de la population étudiante	177

Chapitre 9 : Le retour sur la recension des écrits en éducation.....	179
Les déterminants de l'intérêt.....	180
Les indicateurs de l'intérêt.....	183
Les déterminants de la réussite	185
Les indicateurs de la réussite	192
Chapitre 10 : Le retour à la réflexion philosophique	195
Le rappel de la démarche philosophique.....	195
L'enquête et ses retombées	196
L'éthique appliquée et son enseignement.....	198
Conclusion	202
Annexes.....	205
Annexe I Guide d'entrevue semi-dirigée avec des élèves de philosophie éthique	206
Annexe II Guide d'entrevue semi-dirigée avec des enseignants de philosophie éthique	208
Annexe III Le résumé des entrevues exploratoires.....	210
Annexe IV Les principaux déterminants et indicateurs de l'intérêt et de la réussite des élèves.....	214
Annexe V Fiche d'évaluation du questionnaire.....	216
Annexe VI Questionnaire d'opinion des professeurs sur le cours de philosophie éthique propre au programme d'étude des élèves.....	218
Annexe VII Questionnaire d'opinion des élèves sur le cours de philosophie éthique propre au programme	235
Annexe VIII Demande de collaboration à une recherche PAREA en philosophie.....	254
Annexe IX Résumé du projet de recherche	256
Annexe X Formulaire de consentement des enseignantes et des enseignants	257
Annexe XI Lettre concernant le protocole d'administration des questionnaires.....	258
Annexe XII Les faits saillants des portraits des professeurs et des élèves ayant répondu aux questionnaires.....	260
Annexe XIII Les corrélations entre travailler fort sans trouver cela pénible (q.80) et les items des autres sections du questionnaire des élèves	265
Annexe XIV Les corrélations entre le sentiment de bien-être en classe (q.95) et les items des autres sections du questionnaire des élèves.....	267
Annexe XV Les corrélations entre la moyenne finale prévue par l'élève (q.107) et les items des autres sections du questionnaire des élèves	269
Annexe XVI Liste des corrélations significatives entre le nombre de répondants et les items des autres sections du questionnaire des élèves	271
Annexe XVII Liste des corrélations significatives entre la taille de la population des collèges et les items des autres sections du questionnaire des élèves.....	273
Annexe XVIII Liste des corrélations significatives entre le sexe du professeur et les items des autres sections du questionnaire des élèves	275
Annexe XIX Liste des variables corrélées significativement avec l'intérêt des élèves (q.9).....	277

Annexe XX Liste des variables corrélées significativement avec la note finale des élèves.....	280
Annexe XXI Liste des variables corrélées significativement à la fois avec la réussite (note finale), la satisfaction (q.11) et l'intérêt (q.9), triées selon leur indice de signification (sig) avec la note finale.....	283
Bibliographie.....	285
Ouvrages de références	286
Documents officiels	286
Mémoires et thèses.....	287
Livres	288
Articles.....	290
Autres sources.....	292

Liste des tableaux

Tableau 1	Liste des variables indépendantes de la première section liées significativement (sig) avec l'intérêt déclaré par les élèves (q.9) et classées selon la force du lien (rs ou v).....	110
Tableau 2	Liste des variables indépendantes de la première section liées significativement (sig) avec la satisfaction envers le cours déclarée par les élèves (q.11) et classées selon la force du lien (rs ou v).....	111
Tableau 3	Liste des variables indépendantes de la première section liées significativement (sig) avec la note finale obtenue par les élèves et classées selon la force du lien (rs) ou la moyenne.....	112
Tableau 4	Liste des variables indépendantes de la première section liées significativement à la fois avec l'intérêt (q.9), la satisfaction (q.11) et la note finale, triées selon la force du lien (rs) avec la note finale.....	113
Tableau 5	Liste des variables indépendantes de la première section liées significativement à la fois avec l'intérêt (q.9), la satisfaction (q.11) et la note finale, triées selon le seuil de signification (sig) avec la note finale.....	114
Tableau 6	Croisement des résultats du continuum théorique-pratique avec ceux de l'intérêt déclaré par les élèves (q.9).....	116
Tableau 7	Croisement des moyennes finales des élèves avec les résultats du continuum théorique-pratique	117
Tableau 8	Liste des variables indépendantes de la troisième section liées significativement (sig) avec l'intérêt déclaré par les élèves (q.9) et classées selon la force du lien (rs).....	117
Tableau 9	Croisement des résultats entre l'identification de l'acteur principal (q.32) et l'intérêt déclaré par les élèves (q.9).....	118
Tableau 10	Liste des variables indépendantes de la troisième section liées significativement (sig) avec la satisfaction envers le cours déclarée par les élèves (q.11) et classées selon la force du lien (rs).....	119
Tableau 11	Croisement des résultats entre l'identification de l'acteur principal (q.32) et la satisfaction déclarée par les élèves (q.9).....	120
Tableau 12	Liste des variables indépendantes de la troisième section liées significativement (sig) avec la note finale obtenue par les élèves et classées selon la force du lien (rs).....	120
Tableau 13	Croisement des moyennes finales des élèves avec les résultats de la question sur l'identité de l'acteur principal en classe (q.32).....	121
Tableau 14	Liste des variables indépendantes de la troisième section liées significativement à la fois avec l'intérêt (q.9), la satisfaction (q.11) et la note finale, triées selon le seuil de signification (sig) avec la note finale.....	122
Tableau 15	Liste des variables indépendantes de la quatrième section liées significativement (sig) avec l'intérêt déclaré par les élèves (q.9) et classées selon la force du lien (rs).....	123
Tableau 16	Liste des variables indépendantes de la quatrième section liées significativement (sig) avec la satisfaction envers le cours déclarée par les élèves (q.11) et classées selon la force du lien (rs).....	123

Tableau 17	Liste des variables indépendantes de la quatrième section liées significativement (sig) avec la note finale obtenue par les élèves et classées selon la force du lien (rs).....	124
Tableau 18	Liste des variables indépendantes de la quatrième section liées significativement à la fois avec l'intérêt (q.9), la satisfaction (q.11) et la note finale, triées selon le seuil de signification (sig) avec la note finale	125
Tableau 19	Croisement des résultats entre l'exposé oral (q.51) et l'intérêt déclaré par les élèves (q.9).....	126
Tableau 20	Croisement des moyennes finales des élèves avec la présence ou non d'une dissertation (q.49).....	126
Tableau 21	Liste des variables indépendantes de la cinquième section liées significativement (sig) avec l'intérêt déclaré par les élèves (q.9) et classées selon la force du lien (rs).....	127
Tableau 22	Liste des variables indépendantes de la cinquième section liées significativement (sig) avec la satisfaction déclarée par les élèves (q.11) et classées selon la force du lien (rs).....	128
Tableau 23	Liste des variables indépendantes de la cinquième section liées significativement (sig) avec la note finale obtenue par les élèves (q.11) et classées selon la force du lien (rs).....	128
Tableau 24	Liste des variables indépendantes de la cinquième section liées significativement à la fois avec l'intérêt (q.9), la satisfaction (q.11) et la note finale, triées selon le seuil de signification (sig) avec la note finale	130
Tableau 25	Liste des variables indépendantes de la sixième section liées significativement (sig) avec l'intérêt déclaré par les élèves (q.9) et classées selon la force du lien (rs).....	131
Tableau 26	Liste des variables indépendantes de la sixième section liées significativement (sig) avec la satisfaction déclarée par les élèves (q.11) et classées selon la force du lien (rs)	132
Tableau 27	Liste des variables indépendantes de la sixième section liées significativement (sig) avec la note finale obtenue par les élèves (q.11) et classées selon la force du lien (rs)	133
Tableau 28	Comparaison des rangs obtenus par les variables indépendantes de la sixième section liées significativement à la fois avec la note finale, la satisfaction (q.11), et l'intérêt (q.9)	134
Tableau 29	Liste des variables indépendantes de la septième section liées significativement (sig) avec l'intérêt déclaré par les élèves (q.9) et classées selon la force du lien (rs).....	136
Tableau 30	Liste des variables indépendantes de la septième section liées significativement (sig) avec la satisfaction déclarée par les élèves (q.11) et classées selon la force du lien (rs)	138
Tableau 31	Liste des variables indépendantes de la septième section liées significativement (sig) avec la note finale obtenue par les élèves (q.9) et classées selon la force du lien (rs).....	139
Tableau 32	Liste des variables indépendantes de la septième section liées significativement à la fois avec l'intérêt (q.9), la satisfaction (q.11) et la note finale, triées selon le seuil de signification (sig) avec la note finale.....	140

Tableau 33	Liste des variables indépendantes de la huitième section liées significativement (sig) avec l'intérêt déclaré par les élèves (q.9) et classées selon la force du lien (rs).....	142
Tableau 34	Liste des variables indépendantes de la huitième section liées significativement (sig) avec la satisfaction déclarée par les élèves (q.11) et classées selon la force du lien (rs)	143
Tableau 35	Liste des variables indépendantes de la huitième section liées significativement (sig) avec la note finale obtenue par les élèves et classées selon la force du lien (rs).....	144
Tableau 36	Liste des variables indépendantes de la neuvième section liées significativement (sig) avec l'intérêt déclaré par les élèves (q.9) et classées selon la force du lien (rs ou v).....	146
Tableau 37	Croisements entre les absences en général (q.109), les absences au cours de philosophie éthique (q.110), la satisfaction déclarée envers la formation reçue dans le programme (q.103) et l'intérêt (q.9)	147
Tableau 38	Liste des variables indépendantes de la neuvième section liées significativement (sig) avec la note finale obtenue par les élèves et classées selon la force du lien (rs) ou la moyenne.....	149
Tableau 39	Liste des variables indépendantes de la onzième section liées significativement (sig) avec la note finale obtenue par les élèves.....	153
Tableau 40	Liste des variables indépendantes de la douzième section liées significativement (sig) avec l'intérêt déclaré par les élèves (q.9) et classées selon la force du lien (rs ou v).....	155
Tableau 41	Liste des variables indépendantes de la douzième section liées significativement (sig) avec la satisfaction déclarée par les élèves (q.11) et classées selon la force du lien (rs ou v)	157
Tableau 42	Liste des variables indépendantes de la douzième section liées significativement (sig) avec la note finale obtenue par les élèves et classées selon la force du lien (rs).....	158
Tableau 43	Liste des variables indépendantes de la douzième section liées significativement à la fois avec l'intérêt (q.9), la satisfaction (q.11) et la note finale, triées selon le seuil de signification (sig) avec la note finale.....	162
Tableau 44	Croisements entre le sexe du professeur (qprof.1) et les items de la sixième section	165

Introduction

L'introduction d'une thèse de doctorat en philosophie peut sans doute se faire de plusieurs façons. Certains s'attendraient à ce que l'auteur utilise cette entrée en matière afin de mettre en place une problématique, de la situer au sein des débats et de l'avancement des connaissances sur l'objet sur lequel porte la thèse, d'énoncer une ou des hypothèses de recherche et d'annoncer la méthodologie qui sera retenue par le doctorant. Nous le ferons dans le corps de la thèse; mais, nous avons opté pour une autre façon d'introduire notre propos : esquisser succinctement le problème, présenter brièvement les principales parties du texte et annoncer dès le point de départ les limites du travail que nous entreprenons.

Ce choix est délibéré. Il nous est imposé par la nature même du sujet que nous abordons dans cette thèse, pensons-nous. En effet, c'est toute la première partie de la thèse qui nous est nécessaire pour camper la problématique, faire émerger les hypothèses de recherche ainsi que mettre en lumière la réflexion philosophique qui les nourrit. Une introduction du premier type n'y aurait pas suffi. Quant à la méthodologie, un chapitre particulier lui sera dédié tant cet aspect du projet nous importe. Mais il convenait, nous a-t-il semblé, de mettre plutôt l'accent dans notre introduction sur la genèse de la démarche d'ensemble que nous avons entreprise il y a déjà plusieurs années et dont témoigne cette thèse, de prévenir nos lecteurs des grandes étapes que nous voulions parcourir en leur compagnie et de justifier dès le point de départ une démarche qui n'emprunte peut-être pas tous les canons habituels. En somme, situer nos lecteurs et les mettre suffisamment en appétit pour qu'ils acceptent de faire route avec nous...

L'esquisse du problème

Cette thèse s'inscrit en droite ligne avec la présentation que faisait Jean-François Malherbe à l'occasion de l'inauguration de la Chaire d'éthique appliquée de l'Université de Sherbrooke à l'automne 1999. Cette présentation annonçait que l'éthique appliquée s'adressait à toute personne, à tout citoyen désireux de réfléchir sur les enjeux éthiques de sa profession et de la société. À de telles personnes, la Chaire offrait de les accompagner, de penser avec eux, de «*catalyser* la pensée des citoyens plutôt que de penser à leur place¹». Notre thèse témoigne du fait que nous avons bénéficié d'un tel accompagnement et d'une telle formation. Notre démarche est celle d'un enseignant de philosophie éthique au collégial qui réfléchit sur son «devoir» pédagogique dans ce cours compte tenu des finalités et de la nature même de l'éducation, des consignes ministérielles afférentes à ce cours et des pratiques diverses qui se réalisent sur le terrain réel de l'enseignement en classe. En ce sens, elle est elle-même une démarche d'éthique appliquée, soutenons-nous.

L'élément déclencheur de cette recherche se trouve dans une interrogation sur notre rôle et notre pratique d'enseignant de philosophie éthique dans le nouveau contexte de cet enseignement tel que créé par le renouveau de l'enseignement collégial au début des années 1990. Ayant remarqué que la nouvelle exigence officielle d'arrimer ce cours de philosophie au programme d'études des élèves allait dans le sens de la montée de l'éthique appliquée, définie comme éthique sectorielle², nous nous sommes demandé si, dix ans après l'implantation de la réforme, cette approche d'éthique appliquée était vraiment présente dans les cours de philosophie éthique tels que dispensés dans le réseau collégial et, si oui, quelle était son incidence sur l'intérêt et la réussite des élèves qui participaient à ces cours.

Mais nous avons d'abord voulu replacer cette interrogation dans le contexte plus large des finalités de toute oeuvre d'éducation. Question de ne pas perdre de vue la cible qui compte le plus lorsqu'on pratique le métier de professeur. Il s'agissait pour nous de puiser chez quelques penseurs reconnus en philosophie de l'éducation les éléments nous permettant d'opérer le tri entre les buts principaux et les buts secondaires de toute entreprise

¹ Voir Jean PICHETTE, «L'éthique en pratique» dans *Le Devoir*, le mercredi 27 octobre 1999.

² Cf. Guy DURAND, *Introduction générale à la bioéthique*, Montréal, Fides/Cerf, 1999, p. 95.

d'éducation, de bien saisir la complexité des identités et des rôles respectifs des acteurs (le professeur et les élèves dans ce cas-ci) et d'en tirer les conséquences qui s'imposent pour l'enseignement. Annonçons-le d'un mot : éduquer, c'est *aider* quelqu'un à se faire homme, à construire son identité. Dans cette tâche, c'est l'éduqué qui est en vedette et ainsi, même en classe, c'est lui qui doit tenir le premier rôle. En théorie, rien ne devrait intéresser davantage un sujet que ce qui contribue à son autoconstruction et toute réussite d'une action éducative ne saurait se mesurer qu'en proportion de cette contribution.

Dans le nouveau contexte du cours de philosophie éthique au collégial, les considérations précédentes conduisent à reformuler notre interrogation de départ : une approche d'éthique appliquée, entendue non seulement comme éthique sectorielle mais aussi comme démarche inductive et interactive qui réserve le rôle premier aux élèves, est-elle utilisée dans les cours de philosophie éthique dispensés actuellement dans le réseau collégial? Et, si oui, génère-t-elle un accroissement d'intérêt et de réussite de ce cours?

L'annonce des parties

Toute la première partie de notre thèse servira à retracer le parcours que nous venons d'esquisser ci-dessus et à étayer les affirmations qui nous ont mené à poser le problème qui la conclut. Du point de vue chronologique et du point de vue théorique, cette étape fut franchie la première : réfléchir sur la parenté décelée entre le cours de philosophie éthique «propre au programme» et ce qui se nomme maintenant «éthique appliquée» nous a entraîné d'abord à situer cette interrogation sur l'horizon plus large de la philosophie de l'éducation, de l'anthropologie philosophique, de la constitution de l'identité morale, du statut des convictions de l'éducateur et de son rôle d'adjuvant, puis d'extraire de ces considérations une définition de l'éthique appliquée valable, théoriquement, en contexte d'enseignement. Ensuite seulement, nous sommes-nous demandés si, dans les pratiques qui ont cours dans l'enseignement actuel de la philosophie éthique à l'ordre collégial, quelques signes nous étaient donnés, signes qui iraient dans le même sens que nos propositions théoriques. Autrement dit, il s'agissait de procéder à une lecture des pratiques d'enseignement et des réactions qu'elles suscitent chez les élèves, lecture opérée dans le but de tester les principaux éléments de notre construction théorique : aborder fréquemment des

sujets liés au programme d'étude des élèves (éthique sectorielle), examiner *avec eux* plusieurs cas problématiques avant de tirer des règles générales (méthode inductive et interactive) en privilégiant la discussion et la participation (rôle premier du sujet) ont-ils une incidence démontrable sur les élèves, tant du point de vue de ce qu'ils perçoivent comme réponse à leurs besoins (intérêt) que du point de vue du développement de leur compétence à poser des jugements éthiques (réussite, note finale).

Pour traiter ce problème, nous avons mené une véritable enquête sur le terrain. La pertinence de procéder ainsi découle des réflexions ci-dessus esquissées. Mais, elle répond aussi à des exigences de faisabilité de nos études doctorales : l'obtention d'une subvention de recherche nous assurait de pouvoir rendre notre projet à terme et nous permettait le recours à des ressources dont nous n'aurions pu profiter autrement. Or, sans cette partie «terrain pédagogique», nous n'aurions pas été éligible à la subvention³. La deuxième partie du texte nous conduira donc sur ce terrain réel des cours de philosophie éthique propre au programme d'études des élèves : l'enquête vérifiera ce qu'il en est des pratiques actuelles dans les cours de philosophie éthique telles que rapportées par les enseignants et telles que perçues par leurs élèves de la session Hiver 2003. Cette enquête exploratoire nous permettra de dresser un portrait de la situation et d'identifier les pratiques qui génèrent le plus d'intérêt et de réussite chez les élèves⁴.

Enfin dans une troisième partie, à la lumière des données obtenues, il nous faudra discuter des résultats et réexaminer la pertinence de nos premiers énoncés : ne seraient-ils que vues de l'esprit qui ne passent pas le test de la réalité ou demeurent-ils valables pour inspirer nos actions? Y a-t-il suffisamment d'indices dans les pratiques d'enseignement et dans les

³ Le projet de recherche, composante intégrale de notre démarche doctorale, a été subventionné par le *Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage* (Parea) du ministère de l'Éducation du Québec pour les années scolaires 2002-2003 et 2003-2004. Le rapport de recherche, intitulé *Le cours de philosophie éthique propre au programme au collégial: bilan d'une étude exploratoire, descriptive et évaluative, de la situation actuelle*, a aussi été publié séparément et peut être consulté en ligne sur le site Internet du *Centre de documentation collégiale* au <http://www.cdc.qc.ca/parea/>. Il s'est mérité une mention au Concours des Prix du ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport, édition 2005. Les principaux résultats ont fait l'objet d'un article intitulé «Intérêt des élèves et réussite du cours de philosophie «propre au programme» : d'abord une affaire de pédagogie!» dans *Pédagogie collégiale*, vol. 18 no. 2 (décembre 2004), p. 21 à 26 et cet article s'est mérité le *2005 Scholarly Article Award* décerné par la Canadian Association for the Foundations of Education/L'Association canadienne pour l'étude des fondements de l'éducation.

⁴ Enquête réalisée sous la supervision de la firme *Études sociographiques inc.* et conforme à la démarche proposée par Raymond QUIVY et Luc VAN CAMPENHOUDT, *Manuel de recherche en sciences sociales*, 2^e édition, Paris, Dunod, 1995.

réactions qu'elles suscitent chez les élèves pour que la définition que nous donnions de l'éthique appliquée au terme de la première partie de notre thèse se révèle prometteuse?

Les limites de l'étude

Notre étude est présentée en vue de l'obtention d'un doctorat en philosophie, option éthique appliquée. Pourtant, toute une section du texte et toute une part de notre bibliographie relèvent davantage des sciences de l'éducation que de la philosophie. Cela constitue sûrement une première limite de notre travail : le temps consacré à ces domaines est apparemment du temps soustrait à la philosophie. Toutefois, oserions-nous dire, nous faisons ici œuvre d'éthique appliquée : dès l'origine cette approche est multidisciplinaire et met à contribution différents champs du savoir et différents intervenants⁵. De plus, comment un professeur pourrait-il mener une réflexion philosophique sur tout un pan de ses activités professionnelles sans recourir aux connaissances les plus à jour en pédagogie et sans se donner un aperçu le plus exact possible de ce qui se vit réellement dans les classes à propos des idées qu'il soumet? Ici, nous sommes davantage du côté d'Aristote que de celui de Platon! Et puis, ne sera-t-il pas intéressant de vérifier si l'affirmation d'Émile Durkheim quant à l'utilité de la sociologie pour les étudiants en philosophie se confirme dans le cas de notre objet d'étude⁶ ? Car de toute façon, c'est vraiment de philosopher qu'il s'agit : notre réflexion se meut dans l'un des grands domaines de cette discipline, celui de l'éthique, et

⁵ Ainsi en bioéthique, champ le plus ancien de l'éthique appliquée, le philosophe recourt aux sciences médicales, infirmières et sociales et il travaille avec ceux qui les incarnent. Cf. Guy DURAND, *op. cit.*, p. 120 : «En résumé, on peut dire que la bioéthique [...] constitue une approche originale et nouvelle de la réalité biomédicale, à savoir **interdisciplinaire**, séculière, prospective, globale et systémique». Nous soulignons.

⁶ «Ces études pourront, je crois, être utiles à des catégories assez différentes d'auditeurs. Il y a d'abord les étudiants en philosophie. S'ils parcourent leurs programmes, ils n'y verront pas mentionnée la science sociale; mais si, au lieu de s'en tenir aux rubriques traditionnelles, ils vont au fond des choses, ils constateront que les phénomènes qu'étudie le philosophe sont de deux sortes, les uns relatifs à la conscience de l'individu, les autres à la conscience de la société : c'est de ces derniers que nous nous occuperons ici [...] En particulier c'est de la science sociale que relèvent les problèmes qui jusqu'ici appartenaient exclusivement à l'éthique philosophique [...] Seulement nous essaierons de la [la morale] traiter scientifiquement [...] nous l'observons comme un système de phénomènes naturels que nous soumettrons à l'analyse et dont nous chercherons les causes : l'expérience nous apprendra qu'elles sont d'ordre social [...]» Émile DURKHEIM, «Cours de Science sociale. Leçon d'ouverture (1888)», tel que cité par Madeleine GRAWITZ, *Méthodes des sciences sociales*, 10^e édition, Paris, Dalloz, 1996.

elle utilise abondamment des méthodes dites philosophiques, en particulier la clarification conceptuelle et l'argumentation⁷.

Une deuxième limite tient au choix des philosophes principaux que nous fréquentons assidûment dans ce travail; presque juste des contemporains, presque tous francophones; la tradition française en philosophie de l'éducation à son meilleur : Reboul, Maritain, Morin, Bachelard ... avec la notable exception que constitue Charles Taylor. Peu de philosophes allemands, anglais ou américains. Cela limite sûrement notre réflexion; si nous avions lu davantage et si nous nous étions davantage exposé à d'autres courants philosophiques, sûrement que nous en aurions bénéficié. Mais une thèse n'est pas une réflexion achevée une fois pour toute et nous demeurons ouverts aux contributions ultérieures de ces autres courants. Toutefois, nous maintenons qu'il faut d'abord savoir d'où l'on part, dans quelle famille d'esprit nous nous reconnaissons, qui sont ceux dont la pensée nous inspire et avec laquelle nous sommes à l'aise. Ceux que nous avons identifié ci-dessus sont ceux qui jouent pour nous ce rôle d'ancrage et de terreau. Et si ce sont tous des contemporains et des «modernes» de par leur naissance, bien des Anciens trouvent en eux des échos et des hérauts : le souffle qui passe par leurs mots et leur connaissance de l'histoire des idées nous assure de puiser à la source toujours actuelle de cette recherche de la sagesse qui nous préoccupe.

⁷ Olivier REBOUL, *La philosophie de l'éducation*, Paris, PUF, 1993, p. 5-14 propose cinq méthodes philosophiques : l'histoire de la philosophie, la réflexion sur les sciences, l'analyse logique, l'argument *a contrario*, la dialectique. Sa proposition nous a inspiré une typologie des méthodes philosophiques en trois volets : l'histoire des idées, la clarification conceptuelle et l'argumentation. Notre texte utilise surtout les deux derniers volets, mais le premier trouve aussi une place dans notre travail, particulièrement dans la première partie.

Première partie : Le problème

Chapitre 1 : Philosophie de l'éducation et anthropologie philosophique

Nous voulons réfléchir sur la place d'une approche d'éthique appliquée dans l'enseignement de la philosophie éthique au collégial et sur ses résultats, disions-nous en introduction. Mais nous désirons le faire d'abord dans un contexte plus large : celui des finalités de l'éducation⁸. C'est-à-dire qu'il nous semble nécessaire de replacer toute entreprise d'enseignement ou toute réflexion sur l'enseignement dans une perspective philosophique fondatrice : que veut-on faire ou que fait-on vraiment quand on éduque? En somme, qu'est-ce qu'éduquer? Ensuite seulement, nous pourrions nous interroger sur la contribution de chacun des acteurs, sur les méthodes les plus susceptibles d'atteindre ces buts, sur la contribution particulière d'un cours de philosophie éthique ou d'une approche d'éthique appliquée.

La discussion s'enracine ainsi dans une réflexion sur les buts de l'éducation. Et l'on découvre rapidement que dans la tradition française, peu importe les auteurs consultés, l'accord paraît unanime quant à l'énoncé suivant: ce que vise avant tout l'éducation, c'est de former ou, plutôt, de contribuer à la formation d'un *être humain*; non pas d'abord former un travailleur ou un citoyen, mais l'être humain lui-même, pour lui-même. La tâche principale de l'éducation «[...] *est avant tout d'aider au développement dynamique par lequel l'homme se forme lui-même à être un homme [...]*»⁹, disait déjà Jacques Maritain. Olivier Reboul ne pense pas autrement quand il affirme que «*l'éducation, dans tous les domaines, depuis la naissance jusqu'au dernier jour, c'est d'apprendre à être homme*¹⁰». Il en va de même pour Louis Brunet et Lucien Morin qui confirment que «*voilà pourquoi le dictionnaire voit juste en définissant l'éducation comme l'activité de former quelqu'un, qui n'est qu'une autre manière de dire que la fin de l'éducation, c'est le développement et la formation d'un être humain*¹¹». Selon eux, toute la pédagogie moderne est sans compromis là-dessus: «[...]

⁸ Une première version de ce texte a été publiée; cf. Luc DESAUTELS, «L'enseignement de l'éthique au collégial: philosophie de l'éducation et anthropologie philosophique à la rescousse!» dans *Pédagogie collégiale*, vol.15, no.1 (octobre 2001), p. 10-14.

⁹ Jacques MARITAIN, *Pour une philosophie de l'éducation*, Paris, Fayard, 1969, p. 17.

¹⁰ Olivier REBOUL, *op. cit.*, p. 19.

¹¹ Louis BRUNET et Lucien MORIN, *Philosophie de l'éducation*, vol. 1, Sainte-Foy, PUL, 1992, p. 24.

l'éducation est une activité qui a pour fin d'aider quelqu'un à se développer et à se former¹²».

Le but fondamental et les buts secondaires de l'éducation

Au moment où il est beaucoup question de formation à la citoyenneté¹³ et où même l'enseignement de l'éthique doit s'inscrire dans une optique de formation «propre au programme» d'études de l'élève, il vaut la peine de rappeler les distinctions faites par Maritain et Reboul qui nous aident à éclairer cette problématique. Pour le premier, l'éducation comporte des buts essentiels de deux ordres différents: le fondamental, celui qui demeure et ne change pas, et les secondaires, ceux qui varient et doivent être adaptés aux époques historiques. Aider quelqu'un à atteindre sa pleine formation d'homme constitue le seul but du premier genre, alors que «[...] *transmettre l'héritage d'une culture d'une aire de civilisation donnée, préparer à la vie sociale et à un comportement de bon citoyen, procurer l'équipement mental exigé pour remplir une fonction particulière dans le tout social, pour s'acquitter des responsabilités familiales, pour gagner sa vie¹⁴*» appartient au second genre. Selon cet auteur, «*l'essence de l'éducation ne consiste pas en effet à adapter un futur citoyen aux conditions et interactions de la vie sociale, mais d'abord à faire un homme, -- et préparer par cela même un citoyen¹⁵*». Quant à Reboul, ne nous tient-il pas un langage semblable lorsque placé devant le dilemme d'une éducation «*pour la société ou pour l'enfant*», il affirme qu'

il s'agit peut-être d'une fausse alternative, dont chaque terme ne vaut que par les défauts de l'autre. Car, entre l'individu et la (c'est-à-dire une) société, il existe un troisième terme, qui est *l'humanité*. Et l'éducation elle-même en témoigne. On n'éduque pas l'enfant pour qu'il le reste. Mais pas non plus pour en faire «un travailleur et un citoyen». On l'éduque pour en faire un homme, c'est-à-dire un être capable de communiquer et de communier avec les oeuvres et les personnes humaines [...] Ainsi, il nous semble que la fin de l'éducation est de permettre à chacun d'accomplir sa nature au sein d'une

¹² *Ibid.*, p. 27.

¹³ Cf. Les initiatives de la Direction générale des élections vis-à-vis l'enseignement de l'éthique au collégial (http://www.dgeq.qc.ca/communiqués/2000/comm_000927.fr.html).

¹⁴ Jacques MARITAIN, *op. cit.*, p. 130.

¹⁵ *Ibid.*, p. 30.

culture qui soit vraiment humaine. Si cette fin paraît utopique, elle est la seule qui préserve l'éducation du laisser-faire comme de l'endoctrinement¹⁶.

À son avis, cette visée pèse si lourd qu'elle donne lieu au principal critère d'une éducation réussie: «[...] elle est réussie si elle est inachevée, si elle donne au sujet les moyens et le désir de la poursuivre, d'en faire une auto-éducation. Car on arrive peut-être un jour à être ingénieur, ou médecin, ou bon citoyen. On n'en finit jamais de devenir un homme¹⁷».

La conception sous-jacente de l'être humain

Humanité, faire un homme, devenir homme ... mais quel homme? Peut-on éduquer sans recourir à une conception de l'être humain? Nous ne le pensons pas et nous nous rangeons ici du côté de ceux qui soutiennent que «[...] l'éducation ne peut échapper aux problèmes et aux difficultés de la philosophie, car elle suppose par sa nature même une philosophie de l'homme, et dès l'abord elle est obligée de répondre à la question: "qu'est-ce que l'homme?" que pose le sphinx de la philosophie¹⁸». Mais peut-on encore s'appuyer sur l'idée grecque, juive ou chrétienne de l'homme¹⁹? Si ce n'est plus là notre fonds culturel commun, l'héritage à partir duquel nous éduquons, par quelle conception de l'homme est-il remplacé? Ou, dans nos sociétés de plus en plus cosmopolites et multiculturelles, vaut-il mieux abandonner toute tentative de cerner un modèle anthropologique qui pourrait constituer à la fois notre point de départ et notre visée commune? Et concentrer plutôt nos énergies d'éducateurs sur le dialogue et la délibération au sujet de l'action raisonnable à mener²⁰? Mais, cette avenue elle-même ne porte-elle pas une conception de l'homme?

¹⁶ Olivier REBOUL, *op. cit.*, p. 24-25.

¹⁷ *Ibid.*, p. 121.

¹⁸ Jacques MARITAIN, *op. cit.*, p. 20. Or, «qu'il le veuille ou non, le professeur d'éthique fait appel à une conception de la nature humaine [...]» reconnaît Pierre BLACKBURN, «Repères sur l'enseignement de l'éthique», *Ethica*, vol. 14, no. 2 (automne 2002), p. 32. Vaut mieux pour lui qu'il le fasse en toute lucidité.

¹⁹ «[...] l'homme est un animal doué de raison dont la suprême dignité est dans l'intelligence; et l'homme est un individu libre en relation personnelle avec Dieu, dont la suprême "justice" ou droiture est d'obéir volontairement à la loi de Dieu; et l'homme est une créature pécheresse et blessée appelée à la vie divine et à la liberté de la grâce, et dont la perfection suprême consiste dans l'amour». Jacques MARITAIN, *op. cit.*, p. 23.

²⁰ Nous interprétons ainsi la distinction que fait Georges A. LEGAULT entre les préoccupations de l'éthique fondamentale et celles de l'éthique appliquée dans *Professionnalisme et délibération éthique*, Sainte-Foy, PUQ, 2000, p. 73-74.

Les données convergentes d'anthropologie philosophique: apprendre pour s'améliorer

D'ailleurs à bien lire nos différents auteurs, il nous semble qu'à défaut de les rallier à une même conception de l'être humain, nous pouvons dégager certains points de vue convergents. Reboul affirme qu'il «[...] y a donc une nature humaine universelle, qui consiste précisément en la possibilité d'apprendre²¹» et qu'à mesure que progresse cet apprentissage jamais achevé, l'homme devient plus «compétent»:

La compétence, au-delà de la transmission et de la spontanéité, est l'acte que nous cherchions. Elle suppose deux choses. D'abord que l'esprit humain est au départ capable d'apprendre, qu'il possède à l'état implicite les règles lui permettant d'utiliser, et d'abord d'assimiler, les savoirs linguistiques, mathématiques, éthiques ou autres, ces savoirs par lesquels l'esprit est «humain», l'aptitude à les acquérir étant ce qui le définit comme «esprit». La compétence suppose aussi que les savoirs ne constituent pas un bagage inerte, mais une forme dynamique; la compétence du joueur d'échecs ne se réduit pas à connaître les règles, ni même à retenir un grand nombre de coups modèles; elle consiste à trouver à chaque fois la meilleure solution, les règles et les modèles n'étant que des adjuvants²².

Brunet et Morin disent-ils autre chose quand ils font remarquer qu'une «[...] bonne formation ne fait pas cependant que nous rendre meilleurs dans ce que nous sommes. Il faut aussi, c'est le deuxième critère d'une bonne formation, qu'elle rende meilleur ce que nous faisons²³». Ou lorsque Legault réfléchissant sur la notion de compétence éthique soutient qu'il «[...] n'en demeure pas moins que toute éducation morale cherche à transformer les personnes en leur permettant d'accéder à une forme supérieure d'être qui se manifestera par leurs actions²⁴». L'homme est cet être capable d'apprendre, qui cherche à

²¹ Olivier REBOUL, *op. cit.*, p. 22.

²² *Ibid.*, p. 58.

²³ Louis BRUNET et Lucien MORIN, *Philosophie de l'éducation*, vol. 2, Sainte-Foy, PUL, 1996, p. 80. Toute référence ultérieure à ce titre signalera s'il s'agit du volume 1 ou du volume 2.

²⁴ Georges A. LEGAULT, *op. cit.*, p. 236.

être mieux et à faire mieux, par «[...] *un constant effort et un continuel combat*²⁵» pourrait ajouter Maritain.

L'agent premier de l'apprentissage, c'est celui qui apprend!

Dans ce travail d'apprentissage et d'amélioration, c'est celui qui apprend qui est l'agent premier²⁶; les autres, les éducateurs, ne sont que des aides dont le rôle est «[...] *de permettre à chacun d'apprendre par lui-même en se passant de maître, d'aller de la contrainte à l'auto-contrainte, d'être majeur*²⁷», de développer une «autonomie responsable²⁸» vis-à-vis des autres. Au bout du compte, l'homme n'est-il pas «[...] *une personne, qui se tient elle-même en main par son intelligence et par sa volonté*²⁹», et une société humaine est-elle autre chose qu' «[...] *un ensemble de libertés humaines qui acceptent l'obéissance et le sacrifice et une loi commune pour le bien commun, de manière à rendre ces libertés capables d'atteindre en chacun un accomplissement vraiment humain*³⁰»? En ce sens, ne peut-on dire avec Reboul que ce qui vaut la peine d'être enseigné et d'être appris, c'est avant tout ce qui à la fois unit et libère les hommes?

En nous demandant ce qui vaut la peine d'être appris, nous avons dégagé deux grands types de valeurs: les valeurs d'intégration sociale et les valeurs de libération individuelle. On peut maintenant surmonter leur antinomie en montrant que les unes et les autres sont humaines, donc également sacrées. Intégrer l'individu à une communauté aussi large que possible: la communauté la plus large n'est autre que l'humanité, au-delà de toutes les frontières, territoriales, idéologiques ou culturelles. Libérer l'individu de tout ce qui l'asservit, c'est faire de lui un adulte autonome et responsable, un homme. Dire que l'humanité est sacrée pour l'homme, c'est dépasser l'opposition entre l'intégration et la libération, la tradition et la raison, la fidélité et le progrès, le symbole et l'objectivité. Si l'éducation est ce qui

²⁵ Jacques MARITAIN, *op. cit.*, p. 26. Cette recherche constante d'amélioration liée à la capacité d'apprentissage de l'être humain n'est pas sans nous rappeler les travaux que nous avons menés sur le courant dit de la «qualité totale». Cf. <http://www.geocities.com/desautel.geo/cadres1.htm>

²⁶ Aline GIROUX, «Le modèle éthique: soi-même devenant autre» dans DESAULNIERS, M.-P., JUTRAS, F. *et al. Les défis éthiques en éducation*, Sainte-Foy, PUQ, 1997, p. 182. Voir aussi Louis BRUNET et Lucien MORIN, *op. cit.*, vol. 2, p. 151.

²⁷ Olivier REBOUL, *op. cit.*, p. 77.

²⁸ Georges A. LEGAULT, *op. cit.*, p. 89.

²⁹ Jacques MARITAIN, *op. cit.*, p. 23

³⁰ *Ibid.*, p. 30.

permet à l'enfant humain d'accéder à la culture, elle est tout à la fois le respect d'un héritage et l'éveil d'une conscience. L'un ne va pas sans l'autre³¹.

Autonomie, liberté et liens sociaux. L'homme, être de coeur et de raison, capable d'apprendre, avec les autres, parmi les autres, en vue d'être vraiment libre et pleinement humain. Voilà, nous semble-t-il, les données convergentes d'anthropologie philosophique sous-jacentes aux lectures que nous avons faites en philosophie de l'éducation. Que ces données soient particulièrement pertinentes en éthique ne fait aucun doute à nos yeux: ne sont-ce pas des actions *humaines* que le jugement éthique examine, ce jugement n'est-il pas posé par des *humains* et marqué par la conception que ces derniers se font de l'*humanité*? Nous nous réjouissons de ce que le Ministère nous intime de développer dans le troisième cours de philosophie la compétence de l'élève à «porter un jugement sur des problèmes éthiques de la société contemporaine³²» : à condition de ne pas négliger le but fondamental de toute oeuvre d'éducation, voilà un but secondaire, mais essentiel, qui peut aller dans le sens des données convergentes dégagées : autonomie, liberté et liens sociaux proposés comme idéal à atteindre dans une démarche où l'éducateur **aide** et où l'éduqué est l'agent premier de sa propre formation. C'est dans cette relation éducative que se forge l'humanité.

³¹ Olivier REBOUL, *op. cit.*, p. 117.

³² QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Formation générale*, Québec, Éditeur officiel, version révisée: octobre 1998, p. 30.

Chapitre 2 : L'identité morale des acteurs de la relation éducative

Mais on n'arrive pas vierge dans cette relation éducative, particulièrement quand il s'agit d'éducation scolaire et encore plus quand il est question d'un seul cours de fin du *curriculum* collégial! L'éducateur comme l'éduqué sont déjà «formés» de bien des façons. Ils ont déjà une identité, peut-être mieux établie chez l'un, plus mouvante chez les autres, mais encore en développement dans les deux cas. Il nous semble pertinent de réfléchir maintenant sur ce concept d'identité et particulièrement sur l'identité **morale** des sujets impliqués dans la relation éducative. Une éducation réussie, une éducation scolaire réussie, voire un cours de philosophie éthique réussi devrait permettre que les personnes engagées dans cette relation reconnaissent et réalisent un peu mieux «qui» elles sont à la sortie du processus qu'au commencement de la relation. Identité qui s'élabore dans le sens de l'autonomie, de la liberté et des liens sociaux.

Pour étayer cette affirmation, nous résumerons la pensée du philosophe canadien Charles Taylor : c'est lui, nous semble-t-il, qui a mené récemment les travaux les plus approfondis sur ce thème de l'identité³³ et nous tablons entièrement sur son point de vue.

L'identité (le moi)

Qu'est-ce que l'identité? «Qui» est engagé dans la relation éducative? Qui êtes-vous professeurs et élèves réunis dans cette classe, ici et maintenant, tentant de développer ensemble la compétence à poser des jugements éthiques sur des problèmes contemporains? À ces questions, peut-on répondre autre chose que «ce que nous sommes», «ce qui nous caractérise», notre «moi» véritable, notre spécificité³⁴.

L'identité, le moi: pas le sens du moi animal, ni l'ego freudien et encore moins l'image sociale de soi, mais plutôt «[...] lorsque nous parlons des gens comme des «moi», nous

³³ Voir en particulier, Charles TAYLOR, *Les sources du moi - La formation de l'identité moderne*, Montréal, Boréal, 1998, 712 pages.

³⁴ Dans le même sens, «tous les divers *moi* en moi n'épuisent pas le *je* qui les déborde et en est le fondement, les unit dans l'être et l'action, dans le temps et l'espace» écrivent Louis BRUNET et Lucien MORIN, *Philosophie de l'éducation*, vol. 2, p. 61.

donnons à entendre qu'ils sont des êtres dotés de la profondeur et de la complexité nécessaires pour avoir une identité au sens employé plus haut (ou pour essayer d'en trouver une)³⁵», c'est-à-dire «[...] ce à quoi on doit alléger, ce qu'on peut perdre, abandonner si nécessaire [...] Notre identité est ce qui nous permet de définir ce qui importe ou non pour nous³⁶». En somme, ce que nous sommes est intimement lié à nos valeurs, à nos «distinctions qualitatives», à notre morale, à ce que nous «pensons, sentons et jugeons» pendant que nous vivons. Notre identité, pour une bonne part, c'est notre identité morale:

Savoir qui on est, c'est pouvoir s'orienter dans l'espace moral à l'intérieur duquel se posent les questions sur ce qui est bien ou mal, ce qu'il vaut ou non la peine de faire, ce qui à ses yeux a du sens ou de l'importance et ce qui est futile ou secondaire. [...] nous avons habituellement tendance à parler de notre orientation fondamentale en termes d'identité. Perdre cette orientation ou ne pas l'avoir trouvée, c'est ignorer qui on est: et cette orientation, une fois qu'on l'a trouvée, définit le lieu d'où l'on répond, donc son identité³⁷.

Pour une bonne part, avons-nous dit, notre identité, c'est notre identité morale. Il nous faut maintenant ajouter, avec Taylor, qu'on ne peut jamais décrire un moi sans se référer aux autres personnes qui l'entourent et au milieu socioculturel dans lequel il évolue:

C'est ce que signifie: on ne peut être un moi par soi-même. Je ne suis un moi que par rapport à certains interlocuteurs [...] Un moi n'existe qu'à l'intérieur de ce que j'appelle des «réseaux d'interlocution». Cette situation originelle donne son sens à notre concept d'«identité», en proposant de répondre à la question «qui suis-je?» par une définition du lieu d'où je parle et de la personne à qui je parle. La pleine définition de l'identité d'un individu inclut donc habituellement non seulement sa position relativement aux questions morales et spirituelles, mais aussi une référence à une communauté qui la détermine³⁸.

Or, notre communauté, c'est l'Occident moderne. Faire l'inventaire des courants de pensée qui la traversent, c'est déjà se mettre en position de reconnaître notre identité propre.

³⁵ Charles TAYLOR, *op. cit.*, p. 53.

³⁶ *Ibid.*, p. 49.

³⁷ *Ibid.*, p. 46 et 48.

³⁸ *Ibid.*, p. 57. Bien sûr, Taylor est loin d'être le seul à souligner cet aspect ; par exemple : «[...] l'éveil à soi et la connaissance de soi passent par la rencontre» affirme Aline GIROUX, *art. cit.*, p. 176.

Les courants qui la traversent

Aux yeux de Taylor, trois grands courants traversent la modernité et constituent trois aspects essentiels de son identité. Dès la préface des *Sources du moi*, il les présente comme étant:

[...] le premier, l'intériorité moderne, le sentiment que nous avons de nous-mêmes en tant qu'êtres dotés de profondeur intérieure, et la notion qui s'y rattache et selon laquelle nous sommes des «moi»; le deuxième, l'affirmation de la vie ordinaire qui se développe à partir du début de l'époque moderne; le troisième, enfin, la notion expressiviste de la nature comme source morale intérieure [...]³⁹.

Nous avons déjà abordé le premier aspect un peu plus haut. Confirmons-le maintenant par cette question que nous adresse Taylor: «*Qui d'entre nous peut croire que notre pensée se situe ailleurs qu'au-dedans, «dans l'esprit»? Quelque chose dans la nature de notre expérience de nous-mêmes semble rendre presque irrésistible, incontestable, une telle localisation⁴⁰*». C'est là une partie de l'héritage socioculturel qui nous est échu et qui, en bonne partie, sert de pierre d'assise à l'individualisme contemporain, autant dans sa face positive, la quête et l'affirmation de notre identité, que dans sa «[...] *face sombre [...] un repliement sur soi, qui aplatit et rétrécit nos vies, qui en appauvrit le sens et nous éloigne du souci des autres et de la société⁴¹*».

Le second aspect, la valorisation de la vie ordinaire, c'est-à-dire essentiellement le travail et la famille⁴², est radicalement différent de ce qui prédominait comme conception d'une vie réussie avant la modernité: qui rêve encore de devenir un saint ou un héros? Chasteté, sacrifice de soi et honneur⁴³ ont cédé l'avant-scène devant la primauté de la raison instrumentale «[...] *cette rationalité que nous utilisons lorsque nous évaluons les moyens les plus simples de parvenir à une fin déterminée. L'efficacité maximale, la plus grande*

³⁹ Charles TAYLOR, *op. cit.*, p. 10.

⁴⁰ *Ibid.*, p. 152.

⁴¹ Charles TAYLOR, *Grandeur et misère de la modernité*, Montréal, Bellarmin, 1992 (©1991), p. 15.

⁴² Charles TAYLOR, *Les sources du moi...*, p. 28.

⁴³ Charles TAYLOR, *Multiculturalisme, Différence et démocratie*, Paris, Aubier, 1994, p. 43.

productivité [...]»⁴⁴. Et même si les idéaux anciens sont encore présents, ce ne sont sûrement pas ceux-ci qui sont les modèles prédominants dans notre monde.

Quant au troisième aspect, celui de la notion expressiviste de la nature, c'est le fait que «[...] *le sujet moderne ne se définit plus simplement par le pouvoir de maîtrise rationnelle désengagée, mais aussi par ce nouveau pouvoir d'autoformulation expressive - pouvoir qui a été attribué à l'imagination créatrice depuis l'époque romantique*⁴⁵». Cette notion, alliée à l'individualisme dont nous avons traité ci-dessus, donne naissance à un nouvel idéal moral si important aujourd'hui, l'idéal d'authenticité, c'est-à-dire «*être fidèle à moi-même et à ma propre manière d'être [...] fidèle à ma propre originalité qui est quelque chose que moi seul peut énoncer et découvrir [et qui fait que] en l'énonçant je me définis moi-même du même coup*⁴⁶». L'identité moderne est traversée par ces trois courants importants ; ils influencent les cadres de référence, les horizons à l'intérieur desquels chacun élabore sa propre identité.

Les cadres de référence qui la soutiennent

Pour Taylor, en effet, pas d'identité sans cadre de référence, c'est-à-dire sans «[...] *un ensemble de distinctions qualitatives déterminantes [...]»⁴⁷* dans lequel on agit «[...] *avec l'idée que certaines actions, certains modes de vie ou certains sentiments sont incomparablement supérieurs à d'autres qui nous sont plus aisément accessibles*⁴⁸». Absolument impossible de se passer de tels cadres, car «[...] *vivre à l'intérieur de tels horizons fortement déterminés constitue une des caractéristiques de l'agent humain, que transgresser ces limites reviendrait à transgresser les limites de ce que nous reconnaissons comme personne humaine intégrale, c'est-à-dire non aliénée*⁴⁹».

Nous y avons déjà fait allusion: si déterminer notre identité, c'est se demander qui nous sommes, alors, comme le souligne l'auteur,

⁴⁴ Charles TAYLOR, *Grandeur et misère de la modernité...*, p. 15.

⁴⁵ Charles TAYLOR, *Les sources du moi...*, p. 489.

⁴⁶ *Ibid.*, p. 44 et p. 48.

⁴⁷ *Ibid.*, p. 36.

⁴⁸ *Idem.*

⁴⁹ *Ibid.*, p. 45.

[...] on ne peut pas nécessairement répondre à une telle question en se nommant ou en déclinant sa généalogie. Notre réponse constitue une reconnaissance de ce qui importe essentiellement pour nous. Savoir qui je suis implique que je sache où je me situe. Mon identité se définit par les engagements et les identifications qui déterminent le cadre ou l'horizon à l'intérieur duquel je peux essayer de juger cas par cas ce qui est bien ou valable, ce qu'il convient de faire, ce que j'accepte ou ce à quoi je m'oppose. En d'autres mots, mon identité est l'horizon à l'intérieur duquel je peux prendre position⁵⁰.

Aucune des grandes questions existentielles n'est alors évacuée. Au contraire, «[...] *je ne peux définir mon identité qu'en me situant par rapport à des questions qui comptent [...] Je ne pourrai me définir une identité qui ne sera pas futile seulement si j'existe dans un monde dans lequel l'histoire, les exigences de la nature, les besoins de mes frères humains ou mes devoirs de citoyen, l'appel de Dieu, ou toute autre question de cet ordre-là, existent vraiment*⁵¹». Les réponses que nous leur apportons et les options que nous prenons à leur égard constituent notre cadre de référence. Peut-être n'avons-nous pas tous le même cadre de référence, mais personne n'échappe à la nécessité d'en avoir un; penser, sentir et juger est le lot de l'homme.

Les conditions qui la permettent

À cette première condition de l'identité, celle des évaluations fortes posées par le sujet, s'en ajoutent deux autres: d'abord l'interlocution, puis la nécessité de donner un sens à notre vie. En effet, pour celui qui réfléchit sur la constitution de sa propre identité, un premier constat s'opère rapidement: «*Nous devenons des agents humains à part entière, capables de nous comprendre nous-mêmes - donc de définir notre identité - grâce à notre acquisition de langages humains riches d'expérience*⁵²». Qu'il s'agisse de la langue, de l'art, de la gestuelle ou de l'amour, notre accès à ces langages qui nous pétrissent nous vient par les autres, par l'appartenance à une communauté d'interlocuteurs. Si bien qu'on peut dire, avec Taylor, qu'«*on n'est un moi que parmi d'autres «moi»*⁵³»:

⁵⁰ *Ibid.*, p. 46.

⁵¹ Charles TAYLOR, *Grandeur et misère de la modernité*, p. 58.

⁵² Charles TAYLOR, *Multiculturalisme ...*, p. 49.

⁵³ Charles TAYLOR, *Les sources du moi...*, p. 55.

Ainsi, ma découverte de ma propre identité ne signifie pas que je l'élabore dans l'isolement, mais que je la négocie par le dialogue, partiellement extérieur, partiellement intérieur, avec d'autres. C'est la raison pour laquelle le développement d'un idéal d'identité engendré intérieurement donne une importance nouvelle à la reconnaissance. Ma propre identité dépend vitalement de mes relations dialogiques avec les autres⁵⁴.

Cette condition est tellement importante pour Taylor, qu'il la qualifie de «condition transcendantale» qui seule rend possible la maîtrise du langage et assure au locuteur qu'il sache ce qu'il veut dire lui-même lorsqu'il parle:

[...] «Est-ce que je sais ce que je dis?» «Est-ce que je comprends vraiment ce dont je parle?» Et ce défi je ne peux le relever qu'en confrontant ma pensée et mon langage à la pensée et aux réactions d'autrui [...] Il ne s'agit pas d'affirmer simplement une ligne de conduite souhaitable du genre: si vous confrontez vos croyances à celles des autres, vous vous épargnez bien des erreurs. En parlant ici de condition «transcendantale», je veux dire que la confiance même que nous avons dans le fait que nous savons ce que nous voulons dire, et donc la possession de notre propre langage, dépend de ce rapport⁵⁵.

La troisième condition de l'identité, c'est la nécessité dans laquelle l'agent humain se trouve placé de donner un sens à sa vie. Pour Taylor, «*que cela nous plaise ou non, le problème du sens de la vie est inévitable, soit parce que nous appréhendons de le perdre, soit parce que donner un sens à nos vies est l'objet d'une quête*⁵⁶». Une vie qui a du sens, n'est-ce pas une vie dont on peut dégager les lignes de force, les points de repère et en saisir l'orientation fondamentale? Identité et sens de la vie «[...] *sont indissolublement liés parce qu'ils se rapportent au même élément essentiel [...] touchant à la valeur, à l'importance ou à la substance de ma vie, comme d'une question qui veut que je me demande quelle est ma «place» ou ma «situation» par rapport au bien, ou encore si je suis en «contact» avec lui*⁵⁷».

Or, cette réponse demande de prendre en compte la dimension temporelle de la vie puisque nous sommes des êtres en devenir, en constante évolution. Alors, pour savoir qui l'on est,

⁵⁴ Charles TAYLOR, *Multiculturalisme ...*, p. 52.

⁵⁵ Charles TAYLOR, *Les sources du moi...*, p. 59.

⁵⁶ *Ibid.*, p. 34.

⁵⁷ *Ibid.*, p. 65.

pour pouvoir le saisir, non seulement nous faut-il nous situer maintenant par rapport aux différents biens que nous poursuivons, mais de plus il nous faut savoir d'où nous venons et où nous allons car pour «[...] *nous faire une idée de celui que nous sommes, nous devons avoir quelque idée de la façon dont nous le sommes devenus et de la direction que nous prenons*⁵⁸». En d'autres mots, sens de la vie et identité se rattachent «[...] *à la conception que nous avons de notre vie comme d'un récit qui se développe* [...]»⁵⁹:

La connaissance que j'ai de moi-même est celle d'un être qui croît, qui est en devenir. Étant donné la nature des choses, cela ne peut être instantané. Le dire ne signifie pas seulement que j'ai besoin de temps et d'événements divers pour distinguer ce qui est relativement fixe et stable dans mon caractère, mon tempérament et mes désirs, de ce qui est variable et changeant, bien que cela soit aussi le cas. Cela signifie que, en tant qu'être qui croît et devient, je ne peux me connaître moi-même que par l'histoire de mes progrès et de mes régressions, de mes réussites et de mes échecs. La connaissance de soi comporte nécessairement une profondeur temporelle, elle inclut le récit⁶⁰.

Pour Taylor, ce sont là des exigences structurelles inévitables de l'être humain et l'«[...] *on pourrait formuler la question ainsi: parce que nous ne pouvons que nous orienter vers le bien, et déterminer ainsi notre situation relative par rapport à celui-ci, et donc déterminer l'orientation de nos vies, nous devons inévitablement concevoir nos vies dans une forme narrative, comme une «quête»*⁶¹».

Les intuitions morales qui l'habitent

Or, dans cette histoire que chacun se raconte à lui-même et aux autres, quelques intuitions morales «[...] *particulièrement profondes, puissantes et universelles*⁶²» agissent comme des quasi-instincts: le respect de la vie, de l'intégrité, du bien-être et même de l'épanouissement d'autrui. Ce qui varie, c'est la façon dont on rend raison de ces exigences et les biens constitutifs au nom desquels on les justifie. En Occident, ce qui nous distingue, c'est qu'on a fini par y formuler ce principe privilégié du respect en termes de droits et que

⁵⁸ *Ibid.*, p. 71.

⁵⁹ *Idem.*

⁶⁰ *Ibid.*, p. 75.

⁶¹ *Ibid.*, p. 77.

⁶² *Ibid.*, p. 17.

parler de droits universels, naturels ou humains, c'est rattacher le respect de la vie et de l'intégrité humaines à la notion d'autonomie. C'est concevoir les individus comme des agents actifs dans l'établissement et l'observation du respect qui leur est dû. Cela constitue un trait fondamental des conceptions morales de l'Occident moderne. Ce changement de forme va de pair avec un changement de contenu, dans la conception de la nature du respect individuel. L'autonomie est désormais essentielle à ce respect. Les trois droits naturels de Locke comprennent donc celui de la liberté. Et pour nous, le respect de la personne implique qu'on respecte son autonomie morale comme un de ses caractères essentiels⁶³.

Deux autres caractéristiques marquent notre conception moderne du respect: *«la première est l'importance que nous accordons au fait d'éviter la souffrance [...] l'idée qu'il faille la réduire au minimum fait partie intégrante de la signification du respect tel que nous l'entendons aujourd'hui [...]»*⁶⁴. La seconde est la valorisation de la vie ordinaire dont il a déjà été question, c'est-à-dire que *«cette conception de l'importance du quotidien dans la vie humaine, avec son corollaire touchant l'importance de la souffrance, nuance toute notre façon de comprendre le respect de la vie et de l'intégrité humaines. Parallèlement à la place centrale accordée à l'autonomie, elle définit une version de cette exigence qui est particulière à notre civilisation, l'Occident moderne»*⁶⁵.

À ces caractéristiques, il faudrait ajouter un troisième axe de la pensée morale occidentale, celui qui se rapporte à la dignité, c'est-à-dire *«[...] les caractéristiques par lesquelles nous croyons que nous imposons (ou n'arrivons pas à imposer) le respect à ceux qui nous entourent [...] le sentiment que nous avons de nous-mêmes en tant que nous imposons le respect (d'attitude)»*⁶⁶. Cet ensemble d'intuitions morales et les assertions implicites qu'elles supposent constituent en quelque sorte les impératifs moraux de la culture moderne, si bien qu'*«à titre d'héritiers de ce développement, nous éprouvons avec une force particulière ce qu'impliquent la justice et la bienveillance universelles, nous sommes particulièrement sensibles aux revendications d'égalité, nous jugeons justifiées par principe les exigences de liberté et d'autodétermination et, enfin, nous accordons une très haute priorité à la fuite de*

⁶³ *Ibid.*, p. 26.

⁶⁴ *Ibid.*, p. 27.

⁶⁵ *Ibid.*, p. 29.

⁶⁶ *Ibid.*, p. 30.

*la mort et de la souffrance*⁶⁷». Mais, comme le montre Taylor, nous ne nous entendons pas sur ce qui fonde ces normes, sur les sources qui les irriguent et qui vivifient ainsi notre identité.

Les sources qui la vivifient

Taylor répartit les sources morales en trois grandes familles : la théiste, la scientiste et l'expressiviste⁶⁸. La première, la plus ancienne, voit en Dieu le fondement ultime de la dignité humaine : l'homme mérite d'être respecté parce qu'il est une créature aimée de Dieu et capable de transcendance. La seconde, centrée sur le naturalisme de la raison désengagée, fonde la dignité humaine sur les pouvoirs de celui-ci : l'homme mérite le respect parce qu'il est un être de raison autonome et qu'il est ainsi capable de maîtriser son propre destin. La troisième, inspirée par le romantisme, fonde la dignité sur la nature individuelle de l'être humain : tout homme mérite d'être respecté parce que chacun apporte une contribution particulière et unique dans la grande symphonie de la nature.

Dieu, la Raison, la Nature : tels sont les hyperbiens, les biens constitutifs qui se disputent le cœur de l'homme moderne. C'est-à-dire ce type de biens «[...] *qui fait plus que simplement définir le contenu de la théorie morale*⁶⁹» mais en constitue réellement «[...] *une source morale au sens où je souhaite employer ici ce terme : il est quelque chose dont l'amour nous permet de faire le bien et d'être bon*⁷⁰», il est ce «[...] *quelque chose dont la contemplation nous impose du respect, lequel à son tour nous confère des pouvoirs*⁷¹». En effet,

les sources morales confèrent des pouvoirs. S'en rapprocher, s'en faire une idée plus claire, arriver à saisir ce qu'elles impliquent, tout cela constitue pour ceux qui les reconnaissent un motif de les aimer ou de les respecter et, grâce à cet amour et à ce respect, accroît leur aptitude à les imiter. Et la formulation peut nous en rapprocher. C'est la raison pour laquelle les mots peuvent conférer des pouvoirs ; la raison pour laquelle les mots possèdent parfois une immense force morale [...] Une formulation a du pouvoir

⁶⁷ *Ibid.*, p. 618.

⁶⁸ *Idem.*

⁶⁹ *Ibid.*, p. 130.

⁷⁰ *Ibid.*, p. 129.

⁷¹ *Ibid.*, p. 131.

lorsqu'elle nous rapproche de la source, qu'elle la rend manifeste et évidente, dans toute sa force inhérente, dans sa capacité d'inspirer notre amour, notre respect ou notre allégeance. Une formulation efficace libère cette force, et c'est ainsi que les mots ont du pouvoir [...] Le secret de leur force [de certains récits comme celui de l'Exode] réside dans leur capacité à conférer du sens et de la substance à la vie des gens⁷².

Sources morales, raison et affectivité, narration et argumentation, sens de la vie et identité. Et Taylor de plaider pour une reconnaissance de sa thèse générale, à savoir que *«les biens peuvent entrer en conflit mais, tout compte fait, ils ne s'annulent pas les uns les autres [...] Une formulation serrée et patiente des biens dont se réclament différentes familles spirituelles à notre époque a pour conséquence, je crois, de rendre leurs affirmations plus manifestes⁷³»*. Ils continuent d'agir dans le cœur et l'esprit de l'occidental moderne, personne n'y échappe et chacun en est marqué en plus ou moins grandes proportions puisque cette identité

[...] pénètre tout, qu'elle nous enveloppe, et que nous sommes profondément engagés en elle : c'est-à-dire dans une conscience de soi définie par les pouvoirs de la raison désengagée aussi bien que par ceux de l'imagination créatrice, dans les façons typiquement modernes de concevoir la liberté, la dignité et les droits, dans les idéaux d'accomplissement et d'expression de soi, ainsi que dans les exigences de bienveillance et de justice universelles⁷⁴.

Il nous faut donc éviter l'erreur de nier les biens constitutifs et de monter en épingle ceux que nous adoptons : aucun des biens humains essentiels ne doit être sacrifié et tous méritent d'être mis à jour et discutés afin d'en libérer la force vivifiante. La stratégie aristotélicienne, dite «compréhensive», englobante, demeure peut-être la plus prometteuse à cet égard, pense Taylor ; trouver le point d'équilibre, chercher la juste mesure, ne rien rejeter de ce qui fait «vivre» l'homme, de ce qui résonne en lui et l'aide à grandir, sonder son «cœur et ses reins» et s'adresser à l'homme entier, tout en n'oubliant pas:

[...qu'] il est impossible de démontrer la réalité des biens à quiconque leur reste insensible. On ne peut débattre de façon convaincante qu'au sujet de biens qui, d'une certaine manière, touchent déjà les gens, auxquels ils

⁷² *Ibid.*, p. 134-135.

⁷³ *Ibid.*, p. 626.

⁷⁴ *Ibid.*, p. 627.

réagissent déjà à un certain degré, mais qu'ils peuvent refuser de reconnaître. Le raisonnement est, en un sens, *ad hominem*, et il suppose qu'il existe ce qu'Ernst Tugendhat appelle un «transfert d'expérience» qui conduit de la position de l'interlocuteur à la sienne propre par des mouvements de réduction de l'erreur, tels que la clarification d'une confusion, la résolution d'une contradiction, ou la reconnaissance franche de ce qui touche réellement⁷⁵.

Par cette procédure et dans cette intention, peut-être parviendrons-nous à relever «*notre plus grand défi spirituel*⁷⁶», celui de viser les idéaux moraux les plus élevés, sans mutilation ni destruction d'aucun des biens de notre patrimoine, tout en les formulant de manière telle que leurs pouvoirs bénéfiques puissent être connus (et re-connus) aujourd'hui, car :

[...] une étude de l'identité moderne a pour effet de montrer que nous ne pouvons plus nous satisfaire de toutes ces positions [l'accomplissement subjectiviste, l'ordre pré-moderne, les morales rigides de l'impératif, les méthodes purement procédurales, le point de vue théologique]. Ce n'est pas parce que les normes morales fondamentales de la modernité concernant les droits, la justice, la bienveillance, dépendent de cette exploration ; elles dépendent plutôt de biens auxquels seule la sensibilité personnelle nous donne accès. Mais il existe d'autres questions de vie importantes que nous ne pouvons résoudre que par ce type d'intuition, par exemple pourquoi importe-t-il de disposer d'un environnement doté de résonances humaines plus profondes et, plus encore, d'avoir des attaches et des engagements dotés d'une certaine profondeur temporelle, et que cela signifie-t-il ? Ce sont des questions que nous ne pouvons clarifier qu'en explorant la situation humaine, la manière dont nous nous situons dans la nature et parmi les autres, en tant que lieu de sources morales. Lorsque nos traditions publiques relatives à la famille, à l'environnement et même à la *polis* se trouvent minées ou balayées, il nous faut de nouveaux langages de résonance personnelle pour revivifier les biens humains essentiels⁷⁷.

Le rôle de l'enseignant de philosophie éthique

Et voilà : pour un professeur de philosophie éthique, rien ne compte davantage que la contribution qu'il pourra apporter à cette reconnaissance par les sujets qui lui sont confiés des sources morales qui permettent à chacun de **vivre** vraiment, de donner sens à

⁷⁵ *Ibid.*, p. 629.

⁷⁶ *Ibid.*, p. 650.

⁷⁷ *Ibid.*, p. 639-640.

l'existence, de cartographier le lieu, le terrain à partir duquel ils jugent, de s'auto-construire, quoi. Nous trouvons ainsi dans la pensée de Taylor ample confirmation de nos premières analyses des finalités de l'éducation et des données convergentes d'anthropologie philosophique : l'homme est bien cet être capable d'apprendre, par et avec les autres, pour s'améliorer et **être** mieux. Dans ce processus, le sujet est l'agent premier de l'apprentissage et l'éducateur n'est que l'adjuvant : son rôle consiste à proposer des instruments et des situations qui permettront au sujet de faire progresser cette autoconstruction, de favoriser une relation et un climat dans lesquels chacun pourra un peu mieux se définir en tant que personne humaine complète⁷⁸.

⁷⁸ «[...] la personne ne peut être totalement dé-finie, mais peut se laisser *approcher par le respect* qu'on lui porte et qui la fait peu à peu connaître [...] Pour connaître l'autre comme une personne, je dois encore *engager avec lui une relation* faite de respect. C'est *dans* cette relation éthique que d'une part je vais mieux percevoir qu'il est personne, et que d'autre part lui et moi allons devenir davantage personnes». Xavier THÉVENOT, *La bioéthique*, Paris/Montréal, Centurion/Paulines, 1989, p. 54-55. Selon nous, ces quelques lignes s'appliquent tout à fait à l'enseignement de la philosophie éthique.

Chapitre 3 : L'éducation et la pédagogie : passer des buts aux moyens appropriés

Reste que dans cette entreprise d'éducation, il y a peut-être un risque pour l'éducateur ainsi pénétré de convictions sur la nature et la portée de son travail de pécher par excès de zèle et d'imposer des vues qui entravent le libre développement de l'élève. Peut-on faire oeuvre utile en classe sans prendre toute la place, sans écraser de notre identité plus achevée cet autre qui chemine comme nous mais qui, forcément, compte tenu de l'âge et de l'expérience, est moins avancé dans cette démarche. En somme, sans renier les sources morales qui nous font nous-mêmes vivre comme personne, sans occulter ce qu'on en est venu nous-mêmes à considérer comme la vérité de l'éducation, comment offrir à l'élève la matière propice à devenir lui-même davantage humain? Notre anthropologie philosophique et notre vision de l'identité morale laissent-elles suffisamment de place à l'autonomie réelle de l'élève?

Voilà pourquoi il nous semble opportun de réfléchir maintenant sur le thème de la vérité en éducation et de tenter de dégager à quelles conditions nous pourrions jouer ce rôle d'aide à l'éduqué, sans rien trahir de ce qui nous tient à cœur personnellement⁷⁹. Nous puiserons à nouveau chez les auteurs de la tradition française que nous avons investigués en premier; puis, nous y adjoindrons Gaston Bachelard, un philosophe des sciences de cette même tradition qui a lui-même pratiqué longtemps le métier d'enseignant et qui a développé une conception de l'enseignement qui, pensons-nous, ouvre une avenue intéressante pour l'enseignement de la philosophie éthique. Des premiers et du second, nous obtiendrons à la fois une règle d'attitude professorale et des indications précieuses sur les façons de contribuer au développement d'un *nouvel esprit éthique*.

Feu la vérité?

Prenons comme point de départ cette caractérisation de notre époque dépeinte par Edgar Morin. Selon lui, et de façon toute paradoxale, trois vérités fondamentales se trouvent à la

⁷⁹ Une première version de cette réflexion a déjà fait l'objet d'une publication: Luc DESAUTELS, «L'enseignement de l'éthique au collégial: vérité et convictions en éducation morale» dans *Pédagogie collégiale*, vol.15, no.2 (décembre 2001), p. 9 à 12.

base de notre mentalité postmoderne: la première, c'est qu'il n'existe aucune vérité fondamentale ou fondatrice. La seconde, c'est qu'aucun concept de fondement premier ou ultime ne serait même fondable. La troisième, c'est que même le «Réal» n'est plus fondamentalement réel à proprement parler, tout point de départ dans le «Réal» se révélant insuffisant et renvoyant à autre chose que le réel pour se justifier. D'après le résumé que fait Lucien Morin de la pensée de son illustre homonyme, on peut ainsi conclure que *«la postmodernité, c'est la résignation obligée devant le fait que (...) une seule vérité fondamentale est certaine, il n'y aura plus jamais aucune première vérité fondamentale certaine⁸⁰»*.

Mais alors, s'il n'y a plus de fondement solide, de vérité première, comment départager tous ces points de vue différents, voire contradictoires, sur l'idéal humain à poursuivre, sur la conduite humaine à adopter? Doit-on renoncer à cette question et se ranger plutôt à la position du relativisme individuel ou culturel ⁸¹? Ou vaut-il mieux laisser de côté ce débat sur la vérité et les fondements, particulièrement dans le domaine moral, et le remplacer plutôt par la délibération dialogique sur le comportement «raisonnable», comme nous le suggère Georges A. Legault⁸²?

La vérité ou le consensus?

Pour le moment, nous n'arrivons pas à nous prononcer clairement. Nous remarquons que même ceux de nos auteurs que nous situerions dans l'approche «fondamentale», c'est-à-dire ceux qui cherchent justement à mettre au clair les fondements universels de la morale, font une belle place à ce qui fait consensus, à ce qui est largement partagé, aux principes qui

⁸⁰ Lucien MORIN, «Post-modernité, éthique et formation des maîtres», dans DESAULNIERS, M.-P., JUTRAS, F. et alii, *op. cit.*, p. 128. Cf. Edgar MORIN, *La méthode, 3. La connaissance de la connaissance*, Paris, Seuil, 1986.

⁸¹ Voir la définition de ces deux courants dans Georges A. LEGAULT, *op. cit.*, p. 260-261: «Lorsqu'on est relativiste culturel, on pose que toute morale est historique et culturelle, et qu'il n'y a aucun moyen de départager les morales pour savoir laquelle est la vraie [...]. Ce que postule le relativiste individuel, c'est que les décisions sont personnelles; elles s'expliquent par la socialisation et par la constitution de l'identité personnelle et sociale, mais elles ne sont pas l'objet de justification. Ainsi, un relativiste présente sa décision mais ne la justifie jamais.»

⁸² C'est-à-dire la recherche collective de la meilleure solution dans les circonstances, la solution la plus raisonnable pour toutes les parties au débat. Cf. *Ibid.*, p. 244-245.

pourraient constituer à divers niveaux, notre fonds commun. La vérité se réduirait-elle au consensus ou au consentement d'une majorité?

Ainsi Jacques Maritain affirme que *«cette sorte de consentement commun est tout ce qu'on peut attendre pour une doctrine quelle qu'elle soit de philosophie morale, car aucune ne peut prétendre en fait obtenir l'assentiment complet et universel de tous les esprits [...]»*⁸³. Brunet et Morin disent-ils autre chose lorsqu'ils remarquent que *«quand on cherche des balises en matière morale, la pratique séculaire de l'éloge et du blâme comporte une sagesse utile, éclairante; elle permet aux êtres humains de s'apprécier mutuellement, de se juger à l'œuvre, de s'entraider à garder la bonne route»*⁸⁴. Quant à Olivier Reboul, s'interrogeant sur ce qui vaut la peine d'être enseigné et d'être appris, il range *«les opinions qui font l'objet d'un consentement culturel»* aux côtés *«des savoirs qui ressortissent à la raison humaine»*⁸⁵. Consentement culturel, éloge et blâme, consentement commun. Ces énoncés ne nous semblent pas très différents du résultat attendu de cette délibération dialogique, de cette discussion rationnelle sur l'action la plus raisonnable à mener dans telles ou telles circonstances. Est-ce bien là la seule vérité accessible à l'homme?

Le lien entre vérité et connaissance

Pourtant, ce sont les mêmes auteurs qui défendent vigoureusement la nécessité de la vérité comme fondement de la connaissance, car *«[...] sans vérité, pas de connaissance à proprement parler»*⁸⁶, et qui soutiennent la possibilité pour les hommes d'y accéder autrement que par le plus petit dénominateur commun ou que par pure convention. Brunet et Morin ne postulent-ils pas que *«par-delà la diversité des coutumes des différents peuples au cours des âges, il y a de l'universel et du fondamental, il y a une sorte de "conscience commune" de l'humanité. D'ailleurs, s'il en était autrement, comment pourrait-on*

⁸³ Jacques MARITAIN, *op. cit.*, p. 237.

⁸⁴ Louis BRUNET et Lucien MORIN, *op. cit.*, vol. 2, p. 254.

⁸⁵ Olivier REBOUL, *op. cit.*, p. 79.

⁸⁶ Louis BRUNET et Lucien MORIN, *op. cit.*, vol. 2, p. 284. Voir aussi Anne-Marie DROUIN-HANS, *L'Éducation une question philosophique*, Paris, Éd. Economica, 1998, p. 79: « Sur quoi repose ce devoir? Pourquoi préférer la connaissance à l'ignorance? Les réponses à ce type de questions expriment une certaine conception de l'homme, voué à surmonter les obstacles, en vue de réaliser son essence d'Homo Sapiens, homme à la fois savant et sage. L'idée même d'éducation ne peut être pensée sans être associée à celle d'instruction».

*s'expliquer qu'un document tel la Déclaration des droits de l'Homme ait pu voir le jour?*⁸⁷ »
 Le plaidoyer de Maritain n'est-il pas semblable lorsqu'il invoque que «*si nous n'avons aucun moyen de déterminer en quoi consistent la liberté, la justice, l'esprit, la personnalité humaine, et la dignité humaine, et pourquoi ces choses-là sont dignes qu'on meure pour elles, alors toutes les douleurs et les immolations de la guerre contre Hitler [...] n'ont été souffertes que pour des mots*⁸⁸».

Évidemment, nous connaissons bien les dangers inhérents à la prétention de connaître ou de posséder la vérité: l'autoritarisme et l'endoctrinement n'ont-ils pas fait suffisamment de ravages au cours des siècles? Et pourtant, si nous tenons avec Reboul «*qu'il n'y a pas d'éducation sans valeurs*», que «*cette thèse résiste aux objections, celle du positivisme, celle du relativisme et celle de l'indifférentisme [...]*⁸⁹» et, avec Maritain, «*qu'il n'y a pas d'unité ou d'intégration sans une hiérarchie stable des valeurs*⁹⁰», comment alors jugerons-nous des valeurs et de leur hiérarchie quand nous sommes confrontés à des points de vue divergents à ce sujet? Et comment enseignerons-nous l'éthique?

Les convictions et l'objectivité

Si «*[...] le maître est là pour enseigner des savoirs et des valeurs qui ne dépendent pas de sa subjectivité, qui le transcendent*⁹¹ », peut-on, sans tomber dans les travers soulignés ci-dessus, se contenter d'agir tels ceux que dénonce Maritain:

[...] beaucoup de maîtres pensent qu'il est de leur devoir de dissimuler et de mettre de côté autant qu'il est possible, ou même d'atrophier leurs propres convictions, qui sont des convictions d'un homme donné, non les énoncés de la science ou de l'érudition. Et comme ces prétendus énoncés n'existent que dans les livres écrits par les divers experts, et sous la forme (c'est le cas, spécialement, en matière d'humanités et de philosophie) d'affirmations

⁸⁷ Louis BRUNET et Lucien MORIN, *op. cit.*, vol. 2, p. 265.

⁸⁸ Jacques MARITAIN, *op. cit.*, p. 115.

⁸⁹ Olivier REBOUL, *op. cit.*, p. 105. Tout acte d'enseigner suppose une croyance: «*[...] il faut que la leçon soit apprise, mais pour cela il faut d'abord croire que les choses enseignées sont vraies, que les voies de la réflexion et de la pensée qui sont proposées ne sont pas des impasses ou des faux-semblants, et que l'exercice même du doute et de l'esprit critique se trouve gagé sur une exigence ou une espérance de vérité*» affirme Jean-Claude FORQUIN, «*Justification de l'enseignement et relativisme culturel*», *Revue française de pédagogie*, 97 (1991), p. 15 tel que cité par Anne-Marie DROUIN-HANS, *op. cit.*, p. 82.

⁹⁰ Jacques MARITAIN, *op. cit.*, p. 132.

⁹¹ Olivier REBOUL, *op. cit.*, p. 79.

opposées, la tâche du maître qui se retire modestement dans l'ombre se réduit à présenter à l'étudiant un tableau préparé soigneusement et objectivement d'opinions incompatibles, entre lesquelles seul le goût ou le sentiment subjectif paraît capable de faire un choix⁹².

Pourtant, nous pensons, avec Aline Giroux, que la jeunesse actuelle attend autre chose de nous et que *«le modèle qu'elle cherche est le modèle éthique. Celui-là parle et agit de sa personne, c'est-à-dire de sa structure axiologique [...]»*⁹³. En ce sens, nous sommes porté à nous rallier à Maritain lorsqu'il soutient que *«le premier devoir du maître est de développer en lui-même, pour l'amour de la vérité, des convictions profondément enracinées, et de les manifester avec franchise, tout en ayant plaisir, bien sûr, à voir l'étudiant développer peut-être contre elles ses propres convictions personnelles»*⁹⁴.

Pour le moment, nous n'avons rien trouvé de mieux que cette citation du philosophe français qui, lorsque nous l'appliquons à l'enseignement de la philosophie éthique, nous semble bien résumer notre dilemme:

Une bonne philosophie doit être une philosophie vraie. Or les professeurs de philosophie se trouvent naturellement engagés dans des positions philosophiques qui diffèrent largement. Et si l'une de ces positions est fondée sur des principes vrais, ce n'est apparemment pas le cas pour les autres. La solution de ce problème peut prendre deux formes. Tout d'abord, il existe un certain héritage commun, bien qu'informulé, de sagesse philosophique qui passe à travers tout réel enseignement de la philosophie, quel que soit le système de celui qui enseigne. La lecture de Platon est toujours un bienfait, même si vous n'êtes pas d'accord avec les thèmes du platonisme. En second lieu, les professeurs de philosophie n'enseignent pas pour qu'on les croie, mais pour éveiller la raison; et les étudiants en philosophie sont redevables à leur maître de se libérer de lui⁹⁵.

Le Socrate de Platon n'aurait pas dit mieux! Ne voit-on pas dans le Phédon le vieux sage inciter ses compagnons, au milieu d'une discussion sur l'immortalité de l'âme, à ne pas céder à l'inquiétude ou au découragement quant à la valeur de notre jugement ou à la possibilité de trouver la vérité, à aller jusqu'au bout dans le raisonnement; ne le voit-on pas accueillir avec plaisir, bienveillance et même admiration les objections? À la différence des

⁹² Jacques MARITAIN, *op. cit.*, p. 165.

⁹³ Aline GIROUX, *art. cit.*, p.181.

⁹⁴ Jacques MARITAIN, *op. cit.*, p. 165.

⁹⁵ *Ibid.*, p. 86-87.

sophistes, il nous invite à ne pas chercher à ce que nos paroles paraissent vraies à l'auditoire, mais qu'elles nous paraissent le plus possible, à nous-mêmes, être vraies. Le maître conclut cette section en disant: «*C'est ainsi que je me place à l'égard du raisonnement. Ne vous occupez pas de Socrate, occupez-vous plutôt de la vérité. Si je dis quelque chose de vrai, donnez-moi votre accord; sinon, opposez-moi tous les arguments que vous voudrez et évitez que, dans notre ardeur, je m'abuse moi-même, et que je ne vous abuse par la même occasion [...]*»⁹⁶. Tout un exemple à suivre pour ceux qui enseignent la philosophie, et particulièrement l'éthique, non?

La relation maître/élève en question

En somme, être vrai en classe comme dans la vie. Proposer sans imposer, discuter et faire place aux objections, laisser au bout du compte chacun forger ses propres convictions et construire son identité. Une attitude et un comportement recommandés qui nous amènent à revoir peut-être notre façon même d'enseigner la philosophie éthique. C'est la relation maître-élève qui se trouve remise en question, nous semble-t-il⁹⁷. Et nous sommes tenté de nous tourner maintenant du côté d'un philosophe des sciences pour alimenter cette remise en question: nous nous demandons si ce que Gaston Bachelard affirme au sujet de la formation du nouvel esprit scientifique du XXe siècle peut se dire de la formation du nouvel esprit éthique constitué par l'éthique appliquée?

Le nouvel esprit scientifique

Commençons par rappeler ce que Bachelard entend par nouvel esprit scientifique, puis voyons ce qu'il propose comme pédagogie appropriée à ce nouvel esprit. Pour lui, la pensée scientifique a connu jusqu'à maintenant trois âges :

La première période représentant l'*état préscientifique* comprendrait à la fois l'antiquité classique et les siècles de renaissance et d'efforts nouveaux avec le XVIe, le XVIIe et même le XVIIIe siècles. La deuxième période représentant l'*état scientifique*, en préparation à la fin du XVIIIe siècle,

⁹⁶ PLATON, *Phédon*, texte proposé par Alain Jacques, Laval, Beauchemin, 1995, p. 36.

⁹⁷ Une première version de cette réflexion a déjà fait l'objet d'une publication : Luc DESAUTELS, «La relation maître-élève en question : enseigner la philosophie éthique dans un nouvel esprit d'éthique appliquée comme doit s'enseigner le «nouvel esprit scientifique» selon Bachelard» dans *Ethica*, vol. 15, no. 2 (automne 2003), p. 11 à 25.

s'étendrait sur tout le XIXe siècle et le début du XXe siècle. En troisième lieu, nous fixerions très exactement l'ère du nouvel esprit scientifique en 1905, au moment où la Relativité einsteinienne vient déformer des concepts primordiaux que l'on croyait à jamais immobiles. À partir de cette date, la raison multiplie ses objections, elle dissocie et réapparente les notions fondamentales, elle essaie les abstractions les plus audacieuses. Des pensées, dont une seule suffirait à illustrer un siècle, apparaissent en vingt-cinq ans, signes d'une maturité spirituelle étonnante. Telles sont la mécanique quantique, la mécanique ondulatoire de Louis de Broglie, la physique des matrices de Heizenberg [...]⁹⁸

Ce nouvel esprit récuse l'ancienne opposition entre rationalisme et empirisme, c'est-à-dire qu'il refuse «*la rationalité à vide et l'empirisme décousu*»⁹⁹ et qu'il propose en lieu et place une philosophie de la science qui tout en privilégiant le rôle premier de la raison y associe indissolublement la nécessité de l'expérience. Écoutons-le le confirmer lui-même :

[...] par le fait même que la philosophie de la science est une philosophie qui s'*applique*, elle ne peut garder la pureté et l'unité d'une philosophie spéculative. Quel que soit le point de départ de l'activité scientifique, cette activité ne peut pleinement convaincre qu'en quittant le domaine de base : *si elle expérimente, il faut raisonner; si elle raisonne, il faut expérimenter*. Toute application est transcendance [...] Toutefois le sens du *vecteur* épistémologique me paraît bien net. Il va sûrement du rationnel au réel et non point, à l'inverse, de la réalité au général comme le professaient tous les philosophes depuis Aristote jusqu'à Bacon. Autrement dit, l'application de la pensée scientifique nous paraît essentiellement réalisante¹⁰⁰.

Le rationalisme scientifique dont il se fait l'apôtre s'enracine dans ce qu'il nomme «*le centre philosophique où se fondent à la fois l'expérience réfléchie et l'invention rationnelle, bref dans la région où travaille la science contemporaine*¹⁰¹». Cet incessant va-et-vient entre raison et expérience, cette interconnexion entre réalité et réflexion, prenant appui sur la capacité proprement humaine d'accéder à l'état abstrait, c'est-à-dire cet état «*où l'esprit entreprend des informations volontairement soustraite à l'intuition de l'espace réel, volontairement détachées de l'expérience immédiate et même en polémique ouverte*

⁹⁸ Gaston BACHELARD, *La formation de l'esprit scientifique – Contribution à une psychanalyse de la connaissance objective*, Paris, Vrin, 1969, p. 7.

⁹⁹ Gaston BACHELARD, *Le rationalisme appliqué*, Paris, PUF, 1949, p. 3.

¹⁰⁰ Gaston BACHELARD, *Le nouvel esprit scientifique*, 6^e édition, Paris, PUF, 1958, p. 3-4.

¹⁰¹ Gaston BACHELARD, *Le rationalisme appliqué*, p. 8.

*avec la réalité première, toujours impure, toujours informe*¹⁰²» constitue sûrement la première caractéristique du nouvel esprit scientifique.

Mais d'autres caractéristiques en découlent. D'abord que la connaissance scientifique ne peut être comprise que comme *projet* toujours inachevé, toujours à vérifier¹⁰³. Rien n'y est acquis définitivement et aucun système théorique ne permet à l'esprit de se reposer durablement sinon au «[...] *risque de prendre l'échafaudage pour la charpente*¹⁰⁴». Complexe et inachevée, la science nécessite un rationalisme ouvert, c'est-à-dire «*un état de surprise effective devant les suggestions de la pensée théorique*»¹⁰⁵, allié à un «*empirisme actif*» qui fait que

la méditation objective poursuivie au laboratoire nous engage dans une objectivation progressive où se réalisent à la fois une expérience nouvelle et une pensée nouvelle. Elle diffère de la méditation subjective, avide d'une somme de connaissances claires et définitives, par son progrès même, par le complément qu'elle suppose toujours. Le savant sort avec un programme et conclut sa journée de travail sur cette parole de foi, chaque jour répétée : «*Demain, je saurai.*»¹⁰⁶

Cet esprit scientifique se reconnaît encore à d'autres traits essentiels, tel le doute préalable, c'est-à-dire «*la suspension du jugement avant la preuve scientifique objective [...] la conscience claire du sens axiomatique des principes mathématiques*¹⁰⁷», la capacité de poser les problèmes avant de proposer des réponses¹⁰⁸ et celle de chercher dans le réel ce qui contredit les connaissances antérieures en pratiquant une philosophie du non, un non qui, sans être définitif, ne consent «*aucun privilège à ce qui serait un corps d'explication naturel propre à tout expliquer*¹⁰⁹». Un tel esprit scientifique ne se fie à aucune méthode ni à aucune logique établies une fois pour toutes car «*il ne faut rien confier aux habitudes*

¹⁰² Gaston BACHELARD, *La formation de l'esprit scientifique*, p. 8.

¹⁰³ Gaston BACHELARD, *Le nouvel esprit scientifique*, p. 11.

¹⁰⁴ *Ibid.*, p. 158.

¹⁰⁵ *Ibid.*, p. 175.

¹⁰⁶ *Ibid.*, p. 172-173.

¹⁰⁷ *Ibid.*, p. 148.

¹⁰⁸ Gaston BACHELARD, *La formation de l'esprit scientifique*, p. 14.

¹⁰⁹ Gaston BACHELARD, *La philosophie du non*, Paris, P.U.F., 5e édition, 1970, p. 9-10.

quand on observe [...et que] dès lors un échec expérimental, c'est tôt ou tard un changement de logique, un changement profond de la connaissance¹¹⁰».

La pédagogie appropriée au nouvel esprit scientifique

Ces caractéristiques commandent, pour ceux qui veulent contribuer à la formation de l'esprit scientifique chez les autres, une pédagogie que Bachelard nomme à la fois «*pédagogie de la preuve¹¹¹*» et «*pédagogie de l'ambiguïté¹¹²*» dont les pires ennemis sont à ses yeux le dogmatisme et l'autoritarisme trop souvent pratiqués dans l'enseignement. Ainsi, à propos de l'enseignement des sciences, il rappelle que «*Balzac disait que les célibataires remplacent les sentiments par les habitudes. De même, les professeurs remplacent les découvertes par des leçons¹¹³*»! Il leur reproche de juger plus que d'enseigner véritablement¹¹⁴. Trop souvent, pourrait-il dire, ils font passer l'instinct *conservatif* avant l'instinct *formatif*, c'est-à-dire d'aimer mieux ce qui confirme leur savoir que ce qui le contredit, d'aimer mieux, au contraire de l'esprit scientifique, les réponses que les questions¹¹⁵. Dans le parcours des trois états d'âme, entre le premier palier constitué par l'âme puérile et le dernier, celui de l'âme en mal d'abstraire, ils sont restés figés dans le palier intermédiaire : «*l'âme professorale, toute fière de son dogmatisme [...], appuyée pour la vie sur les succès scolaires de sa jeunesse, parlant chaque année son savoir, imposant ses démonstrations, tout à l'intérêt déductif, soutien si commode de l'autorité [...]*¹¹⁶». Et pour Bachelard, cette attitude et cette façon de faire sont à dénoncer pas seulement dans l'enseignement des sciences, mais dans tout travail d'éducation :

Les parents abusent souvent plus encore de leur savoir que de leur pouvoir [...] L'omniscience des parents, suivie bientôt à tous les niveaux de l'instruction par l'omniscience des maîtres, installe un dogmatisme qui est la négation de la culture. Quand ce dogmatisme est attaqué par les folles espérances de la jeunesse, il se fait prophétique. Il prétend s'appuyer sur une «*expérience de la vie*» pour prévoir l'avenir de la vie. Or les conditions du progrès sont désormais si mobiles que l'«*expérience de la vie*» passée, si

¹¹⁰ Gaston BACHELARD, *La formation de l'esprit scientifique*, p. 136-137.

¹¹¹ Gaston BACHELARD, *Le nouvel esprit scientifique*, p. 10.

¹¹² *Ibid.*, p. 15-16.

¹¹³ Gaston BACHELARD, *La formation de l'esprit scientifique*, p. 247.

¹¹⁴ *Ibid.*, p. 209.

¹¹⁵ *Ibid.*, p. 15.

¹¹⁶ *Ibid.*, p. 9.

une sagesse pouvait la résumer, est presque fatalement un obstacle à surmonter si l'on veut diriger la vie présente. Le *mentor*, même s'il n'impose pas des interdictions pures et simples, ne propose souvent qu'une *rationalisation de l'avenir* [...] En fait, plus on est âgé, plus on se trompe sur les possibilités de vie de la jeunesse. Il conviendrait donc, tout le long d'une vie d'éducateur, de dénoncer un *complexe de Cassandre* qui obscurcit l'examen des possibilités, qui dévalorise, comme dit le poète «l'or du possible»¹¹⁷.

Réjouissante attaque, non? Et tout à fait conforme aux premières analyses que nous avons menées en philosophie de l'éducation. Encore faut-il voir par quoi Bachelard suggère de remplacer cette attitude et ce comportement magistral qu'il rejette. Il ne s'agit pas d'abandonner la quête de vérité, de «*connaissance de l'objet*» pour ce qui est des sciences, mais de lutter contre tout ce qui y fait obstacle, «*tout ce qui peut en diminuer la valeur éducative*»¹¹⁸. Il faut «*inquiéter la raison et déranger les habitudes de la connaissance objective*»¹¹⁹, il faut servir d'agent de changement de culture en mettant à jour les préconceptions des élèves afin de provoquer une «*catharsis intellectuelle et affective* [...] [et de mettre] *la culture scientifique en état de mobilisation permanente, remplacer le savoir statique par une connaissance ouverte et dynamique, dialectiser toutes les variables expérimentales, donner enfin à la raison des raisons d'évoluer*»¹²⁰. Car la recherche de toute vérité, en science comme dans les autres domaines, se constitue comme un ensemble d'erreurs rectifiées¹²¹ puisque «*d'essence même de la réflexion, c'est de comprendre qu'on n'avait pas compris*»¹²² et que l'évolution intellectuelle suppose «*de prêter attention à la pensée anxieuse, à la pensée en quête d'objet, à la pensée qui cherche des occasions dialectiques de sortir d'elle-même, de rompre ses propres cadres, bref à la pensée en voie d'objectivation*»¹²³.

Pour y arriver, Bachelard suggère de pratiquer dans l'enseignement des sciences un *enseignement récurrent* qui permettrait «*par de fréquents retours sur les thèmes objectifs,*

¹¹⁷ Gaston BACHELARD, *Le rationalisme appliqué*, p. 75.

¹¹⁸ Gaston BACHELARD, *La formation de l'esprit scientifique*, p. 22.

¹¹⁹ *Ibid.*, p. 247.

¹²⁰ *Ibid.*, p. 17-18.

¹²¹ Charles TAYLOR ne disait-il pas la même chose des discussions sur l'éthique? Cf. note 75.

¹²² Gaston BACHELARD, *Le nouvel esprit scientifique*, p. 174.

¹²³ *Ibid.*, p. 177-178.

*d'arrêter les proliférations subjectives*¹²⁴, de miser sur l'influence des pairs¹²⁵ et de pratiquer un enseignement vivant, une pédagogie dialoguée dans laquelle la relation maître-élève s'inverse et où l'élève prend la parole à son tour, l'enseignement des sciences devenant alors «*socialement actif*»¹²⁶. Car le principe fondamental de la pédagogie de l'attitude objective, d'après lui, se résume ainsi : «*Qui est enseigné doit enseigner. Une instruction qu'on reçoit sans la transmettre forme des esprits sans dynamisme, sans autocritique [...] et surtout elle manque à donner l'expérience psychologique de l'erreur humaine*»¹²⁷. D'ailleurs, fait-il remarquer, les savants ne vont-ils pas à l'école les uns des autres et, dans un laboratoire, un jeune chercheur ne peut-il, sur certains points ou certaines techniques mieux connus de lui, être le maître de son maître¹²⁸? L'élève a bien sûr besoin de la surveillance et de l'aide du maître, mais elles ne doivent pas étouffer son autonomie : «*[...] la critique doit aller dans les deux sens, elle va du maître à l'élève, mais aussi de l'élève au maître*»¹²⁹. Car si «*comprendre est l'acte même du devenir de l'esprit*»¹³⁰, il ne peut s'accomplir que par un travail *personnel* où l'on devient nécessairement le sujet conscient de l'acte de comprendre¹³¹. C'est que

«*[...] un enseignement reçu est psychologiquement un empirisme; un enseignement donné est psychologiquement un rationalisme. Je vous écoute : je suis tout ouïe. Je vous parle : je suis tout esprit. Même si nous disons la même chose, ce que vous dites est toujours un peu irrationnel; ce que je dis est toujours un peu rationnel. Vous avez toujours un peu tort, et j'ai toujours un peu raison. La matière enseignée importe peu. L'attitude psychologique faite, d'une part, de résistance et d'incompréhension, d'autre part, d'impulsion et d'autorité, devient l'élément décisif dans l'enseignement réel, quand on quitte le livre pour parler aux hommes*»¹³².

Voilà qui permet à un connaisseur averti de la pensée de Bachelard de résumer ainsi les principes de base de sa pédagogie : «*[...] nécessité de l'obstacle pédagogique et de l'échec, indifférence à l'égard de la matière enseignée, l'élément décisif étant l'attitude*

¹²⁴ Gaston BACHELARD, *La formation de l'esprit scientifique*, p. 235.

¹²⁵ *Ibid.*, p.244.

¹²⁶ *Ibid.*, p. 244-246.

¹²⁷ *Ibid.*, p. 244.

¹²⁸ Gaston BACHELARD, *Le rationalisme appliqué*, p. 23.

¹²⁹ *Ibid.*, p. 76.

¹³⁰ *Ibid.*, p. 215. Bachelard dira dans *Le nouvel esprit scientifique*, p. 179 que «la compréhension a un axe dynamique, c'est un élan spirituel, c'est un élan vital».

¹³¹ Gaston BACHELARD, *Le rationalisme appliqué*, p. 215.

¹³² Gaston BACHELARD, *La formation de l'esprit scientifique*, p. 246.

*enseignante; pédagogie du discontinu et de l'incertitude, qui permet seule de vaincre la rigidité des idées reçues*¹³³». Et même si, en épistémologie des sciences, tout un courant externaliste plus récent voit dans l'atteinte de l'objectivité (ou de la vérité, ajouterions-nous) poursuivie par Bachelard une impossibilité pratique¹³⁴, nous pensons que ses principes pédagogiques sont aptes à nous en rapprocher et que cette quête est nécessaire à l'avancement des connaissances. Or, en classe, le moteur de cette entreprise et la condition *sine qua non* de sa progression, c'est la qualité des relations entre le professeur et ses élèves :

Si pour Bachelard – comme pour tout professeur authentique – les relations du maître et de l'élève commandent la finalité de l'enseignement, elles sont aussi, elles sont surtout les conditions exemplaires de l'exercice de la liberté, de la tolérance, du respect des autres et de soi-même, de la recherche commune de la vérité. Même l'enseignement des vérités scientifiques [provisoires, ajouterions-nous] exige, tout autant que la connaissance des axiomes, des schémas déductifs, des hypothèses et des lois expérimentales, la confiance de l'élève ou de l'étudiant à l'égard de son professeur. Méfiance ou suspicion, qu'elles soient justifiées ou non, détruisent toute communication pédagogique, et par conséquent toute communication scientifique. Ces principes qui devraient être universellement admis, tant ils coulent de source, commandent tout naturellement à une éthique [de l'enseignement]¹³⁵.

En droite ligne avec ce que nous affirmions plus haut des finalités de l'éducation, de l'anthropologie philosophique sous-jacente, de la construction de l'identité morale et de l'attitude nécessaire à la recherche de la vérité! Les principes pédagogiques de Bachelard ne font pas que s'accorder avec nos premières analyses; ils les font progresser : il ne suffit pas de bien saisir les fins de l'éducation, ni même d'affirmer que dans tout apprentissage l'élève doit jouer un rôle actif, il faut adopter une pédagogie appropriée à ces affirmations¹³⁶. Mettre de côté l'autoritarisme et le dogmatisme et, sans renoncer à la possibilité de trouver la vérité, en utilisant toutes les ressources de la raison et de la

¹³³ Jean-Claude MARGOLIN, *Bachelard*, collection Écrivains de toujours, Paris, Seuil, 1974, p. 113.

¹³⁴ Voir le résumé de la position de ce courant fait par Jean-Claude SIMARD, «Histoire des sciences et pédagogie au collégial» dans *Pédagogie collégiale*, vol. 16, no. 2 (décembre 2002), p. 6.

¹³⁵ Jean-Claude MARGOLIN, *op. cit.*, p. 113-114.

¹³⁶ L'adoption des moyens et méthodes les plus appropriés est un devoir pour tout professeur, même s'il sait jouer un rôle bien tenu : «[...] l'éducateur véritable agit de son mieux pour perfectionner ses méthodes, pour les rendre plus efficaces, tout en sachant que l'essentiel est ailleurs, dans le travail de l'éduqué sur lui-même, travail imprévisible et caché, que personne ne peut programmer». Olivier REBOUL, *op. cit.*, p. 63.

tradition (jamais tenue pour acquise mais pouvant contenir des sources de vie morale encore actives), donner la parole aux élèves, les placer en situation de réaliser pour leur propre compte des démarches significatives, discuter avec eux et avancer ensemble à force d'erreurs corrigées, les nôtres et les leurs, vers davantage de connaissance de soi, des autres et de l'action bonne à mener dans tel ou tel cas. Mais n'est-ce pas là justement une démarche d'éthique appliquée?

L'éthique appliquée comme nouvel esprit éthique

C'est justement ce que nous voudrions montrer dans les pages qui suivent. Car il y a bien un «nouvel esprit éthique» chez-nous s'il faut en croire le Conseil supérieur de l'éducation : en réponse aux profondes mutations sociales qui affectent le Québec, comme le reste du monde, notre tâche éducative, selon le Conseil, consiste à développer une compétence éthique «pour aujourd'hui»¹³⁷. Or, d'après Lukas S. Sosoe, «*s'il y a une particularité de l'éthique au Québec [...], il faudrait la trouver [...] dans un engagement des sciences humaines et sociales en général à s'occuper d'une demande de l'éthique, devenue impérative tant aux plans social, politique que proprement universitaire. Ce domaine c'est, on l'aura deviné, la bioéthique et [...] la pratique sociale de l'éthique*»¹³⁸. Nous voilà donc dans le champ de ce qu'on nomme l'éthique appliquée. Qu'entendons-nous par là?

Dès l'introduction de notre thèse nous nous étions rangé à l'avis de Guy Durand reprenant à son compte une définition proposée par la Fédération canadienne des études humaines : l'éthique appliquée comme éthique «sectorielle»¹³⁹ : bioéthique, éthique des affaires, éthique de l'environnement, éthique du politique, etc. À la différence de certains qui comprennent l'éthique appliquée comme un ensemble de principes qu'il s'agirait

¹³⁷ CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, *Développer une compétence éthique pour aujourd'hui*, Rapport annuel 1989-1990 sur l'état et les besoins de l'éducation, Québec, Les Publications du Québec, 1990, p. 33.

¹³⁸ Lukas K. SOSOE, «L'éthique» dans Josiane AYOUB et Raymond KLIBANSKY (sous la direction de), *La pensée philosophique d'expression française au Canada - Le rayonnement du Québec*, Sainte-Foy, PUL, 1998, p. 452.

¹³⁹ Guy DURAND, *op. cit.*, p. 95. Cf. note 2.

d'appliquer à une situation en utilisant une méthode purement déductive¹⁴⁰, nous pensons qu'il faut plutôt comprendre comme Durand

[...] le mot *appliqué* simplement comme un synonyme de *concret, pratique, sectoriel*, pour indiquer que l'éthique s'intéresse aux situations singulières, à la décision à prendre indépendamment de la méthode de réflexion (déductive, inductive, etc.) mise en œuvre [...] *Il s'agit en premier lieu d'explorer les situations empiriques, puis seulement d'exercer un jugement éthique qui pourra être modelé en fonction des données factuelles*. Et, en ce sens, l'éthique appliquée n'exclut nullement la nécessité du jugement prescriptif, ni la réflexion sur les fondements¹⁴¹.

Mais il ne s'agit pas d'appliquer à telle ou telle situation une théorie éthique particulière¹⁴². Au contraire, elle est une *herméneutique* comme le soutient Jean-François Malherbe, «[...] *c'est-à-dire une illumination réciproque de notre méditation sur l'excellence en humanité, et des décisions singulières que nous prenons dans les différents secteurs de notre existence*¹⁴³». Elle est animée par une motivation pratique, une intention d'aider à la décision et à la résolution de problèmes éthiques actuels¹⁴⁴. Et si «*la bioéthique est le champ le plus ancien des éthiques appliquées, et à ce titre le plus organisé et le plus systématisé en terme de réflexion*¹⁴⁵», son fonctionnement interdisciplinaire et une certaine méthode inductive peuvent «[...] *servir de modèle au renouvellement de toute éthique, en tant que toute éthique devrait et aurait dû reconnaître l'apport des diverses sciences pour comprendre la réalité sur laquelle réfléchir*»¹⁴⁶.

Et voilà notre justification du parallèle avec le nouvel esprit scientifique tel que proposé par Bachelard. D'abord, le développement théorique de l'éthique appliquée est récent¹⁴⁷ et

¹⁴⁰ C'est bien ainsi que semblent la définir David J. ROY, Bernard M. DICKENS, Jean-Louis BEAUDOIN, *La bioéthique. Ses fondements et ses controverses*, Saint-Laurent, ERPI, 1995, p. 50. Pour s'empresser quelques lignes plus loin d'en distinguer la bioéthique qui utilise une méthode inductive : «elle n'élabore pas de ligne de conduite en se basant sur des principes préétablis, mais bien en comparant et en critiquant les jugements pratiques déjà portés dans des cas similaires».

¹⁴¹ Guy DURAND, *op. cit.*, p. 96.

¹⁴² Marie-Hélène PARIZEAU, «Éthique et éthiques appliquées: l'émergence des théories composites», *Philosopher*, no. 16, 1994, p.135.

¹⁴³ Jean-François MALHERBE, *Qu'est-ce que l'éthique appliquée?*, collection Essais et conférences, no. 1, Sherbrooke, Éditions CGC, 2000, p. 3.

¹⁴⁴ Lukas K. SOSOE, «Peut-on parler de théories en éthique?», *Philosopher*, no. 16, 1994, p. 97.

¹⁴⁵ Marie-Hélène PARIZEAU, *art. cit.*, p.134.

¹⁴⁶ Guy DURAND, *op. cit.*, p. 138.

¹⁴⁷ «La tentative la plus ancienne est celle de T. Beauchamp et James Childress qu'ils ont exposée dans leur livre *Principles of Biomedical Ethics* en 1979 [...]» Marie-Hélène PARIZEAU, *art. cit.*, p. 136.

clairement enraciné dans le développement des techno-sciences et la complexification de la vie sociale : pour la bioéthique, dans les révolutions thérapeutique (sulfamides et antibiotiques) et biologique (pathologie moléculaire et génétique) du XXe siècle¹⁴⁸, mais on peut aussi penser au développement effréné des moyens de communication, à la mondialisation des marchés, au raffinement des moyens de production, à la montée de la conscience des droits humains, au pluralisme des valeurs et à tous les conflits que la conjonction de ces développements génère.

Pour les résoudre, comme pour faire avancer l'esprit scientifique, il faut lutter contre des obstacles épistémologiques : difficulté à établir les faits et les données d'un problème¹⁴⁹, se débarrasser des présupposés non vérifiés¹⁵⁰, dépasser le relativisme non critique et l'académisme auto-satisfait¹⁵¹, combattre l'immunité morale revendiquée par plusieurs sphères d'activité professionnelle, notamment celles de l'art, des affaires et de la recherche scientifique¹⁵². L'éthique appliquée travaille, comme la science, avec le doute préalable comme condition : en cette ère de post-modernité qui «[...] se veut lucide sur l'aspect illusoire de ce que Lyotard appelle les grands récits de la modernité, c'est-à-dire « le salut chrétien, la totalité hégélienne, la croyance au progrès indéfini de la science et de la

¹⁴⁸ Jean BERNARD, *La bioéthique*, Paris, Flammarion, 1994, p. 7.

¹⁴⁹ Pierre BLACKBURN, *art. cit.*, p. 34.

¹⁵⁰ Par exemple, la table des matières du livre de David J. ROY, Bernard M. DICKENS, Jean-Louis BEAUDOIN, *op. cit.*, permet de répertorier des présupposés de faits, des croyances instrumentales, des conflits d'ethos et de morales qui tous ont besoin d'être clarifiés pour entrer dans une véritable discussion éthique. Ces présupposés ne se rencontrent pas seulement en bioéthique et ils sont à rapprocher des préconceptions et agrégations subjectives qui entachent la compréhension des élèves telles que Bachelard l'avait signalé. Cf. note 120. Voir aussi Pierre BLACKBURN, «Repères sur l'enseignement de l'éthique», *art. cit.*, p. 30 où l'auteur qualifie de «goulots d'étranglements cognitifs» quatre préconceptions problématiques chez l'élève du collégial: le lien spontané entre religion et morale, le domaine des valeurs spontanément vu comme purement personnel et sans réponses universelles, les réflexions morales perçues comme luxe superflu et préoccupation accessoire, les jérémiades sur le déclin moral actuel ou, au contraire, la croyance en un progrès moral irréversible.

¹⁵¹ «[...] le relativisme n'est pas en soi indéfendable, mais il représente trop souvent pour l'étudiant l'alibi parfait pour éviter l'effort intellectuel. Il est une paresse intellectuelle avant d'être une théorie morale [...] L'académisme se reconnaît à deux traits distinctifs : il est réduction de la philosophie à une exégèse de textes canoniques ou à l'histoire de la philosophie, et un enseignement de la philosophie au collégial sur le modèle de ce qui se pratique dans les facultés universitaires». Claude PARIS, «Réflexions sur l'enseignement de l'éthique», *Philosopher*, no. 16, 1994, p. 65. À rapprocher du dogmatisme dénoncé par Bachelard, cf. notes 113 et 116.

¹⁵² «[...] une résistance aux exigences éthiques qui prend la forme d'une revendication d'immunité morale. Cette résistance est inhérente à la logique autonomiste qui caractérise la différenciation des grandes sphères d'activité à l'époque moderne [...]» Michel MÉTAYER, «Deux stratégies pour l'enseignement de l'éthique appliquée au collégial», *Ethica*, vol. 14, no. 2 (automne 2002), p. 65.

technique, la foi en la survenance d'une histoire pacifiée»[...]»¹⁵³, rien ne peut être tenu pour acquis¹⁵⁴, mais tout doit être passé au crible de la raison et de la discussion afin de trouver la meilleure réponse possible à l'heure actuelle au problème éthique particulier sous étude :

C'est ce que l'on entend par une bonne réponse dans un contexte où il est admis que n'existe aucune méthode infaillible menant à des vérités immunisées contre toute réflexion future : la meilleure justification à un moment donné, sans préjuger de l'avenir et sans avoir de garantie de succès. Il en est ainsi en sciences, comme pour la raison pratique. La meilleure option, qu'il s'agisse du domaine des croyances ou de celui des actions, dépend de ce qu'on sait, une fois respectés nos devoirs épistémiques face aux informations disponibles dans des circonstances données¹⁵⁵.

Voilà pourquoi une approche d'éthique appliquée requiert l'activité de la conscience à un niveau supérieur, celui du jugement comme le montre Reboul : *«Ce niveau est celui du jugement [...] compétence à décider à partir de l'incertain [...] à inventer une solution, parfois à inventer de nouvelles valeurs*¹⁵⁶». Et notre Conseil supérieur de l'éducation ne dit pas autre chose quand il affirme qu'il faut développer une compétence éthique pour aujourd'hui, c'est-à-dire *«[...] favoriser chez les élèves l'émergence des aptitudes fondamentales à la recherche et au dialogue, à la critique et à la créativité, à l'autonomie et à l'engagement, aptitudes qui leur permettent de se situer et de se définir eux-mêmes au cœur de la présente mutation sociale*¹⁵⁷».

Notre parallèle entre nouvel esprit scientifique et nouvel esprit éthique nous semble donc tenir la route. Si c'est le cas, ce que Bachelard en concluait quant à la pédagogie appropriée pour enseigner l'esprit scientifique s'applique aussi à l'enseignement de l'éthique : une pédagogie¹⁵⁸ qui ne réserve pas la parole qu'au maître, qui ne remplace pas la découverte par des leçons, mais qui réserve un rôle actif à l'élève, premier agent de l'apprentissage.

¹⁵³ Anne-Marie DROUIN-HANS, *op. cit.*, p. 77.

¹⁵⁴ Cf. note 80.

¹⁵⁵ Pierre BLACKBURN, *art. cit.*, p. 24-25. Nous soulignons.

¹⁵⁶ Olivier REBOUL, «Qu'est-ce que le jugement?», dans Michael SCHLEIFER (sous la direction de), *La formation du jugement*, Montréal, Éd. Logiques, 1992, p. 35.

¹⁵⁷ CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, *Développer une compétence éthique pour aujourd'hui*, p. 10.

¹⁵⁸ «[...] ne signifie pas directement l'activité qu'est l'éducation, l'enseignement ou l'instruction, mais la méthode, la manière d'exercer ces activités, ou encore la science ou l'art que l'on peut avoir de cette méthode [...]» Louis BRUNET et Lucien MORIN, *op. cit.*, vol. 1, p. 6.

Comme se pratique l'éthique appliquée telle que nous l'avons définie : elle suppose que l'on restitue « [...] *l'éthique au niveau de l'expérience qui en est faite par chacun*¹⁵⁹ » et elle « [...] *passé par la parole et le dialogue sur les fins et les moyens afin de trouver [...] une solution qui donne un sens partagé à nos actions humaines [...] qui se livre dans la rationalité de la décision*¹⁶⁰ ». En fait, pourquoi ne pourrait-on pas « [...] *enseigner l'éthique comme un programme de recherche en cours, où les auteurs collaborent pour mieux appréhender l'univers moral, un peu à la manière dont Imre Lakatos décrit le fonctionnement des programmes de recherche en science*¹⁶¹ » ? Mais est-ce bien ainsi que s'enseigne la philosophie éthique au collégial ? Avant de le déterminer, campons d'abord le contexte actuel de l'enseignement collégial de la philosophie éthique¹⁶².

¹⁵⁹ Luc BÉGIN, «L'enseignement de l'éthique comme activité de formation morale», *Philosopher*, no.16 (1994), p. 47.

¹⁶⁰ Georges A. LEGAULT, «La fonction éthique des juges de la cour suprême du Canada», *Ethica*, no. 1 (1989), p. 108.

¹⁶¹ Pierre BLACKBURN, *art. cit.*, p. 36.

¹⁶² Une première version du chapitre qui va suivre a été publiée : «Le cours de philosophie éthique propre au programme au collégial : en récoltons-nous les fruits attendus ?» dans *Pédagogie collégiale*, vol.16, no. 2 (décembre 2002), p. 13 à 16.

Chapitre 4 : Le renouveau de l'enseignement collégial du début des années 1990 et les résultats «officiellement» attendus de l'enseignement de la philosophie éthique

Depuis un peu plus de dix ans, l'ordre d'enseignement collégial vit les suites d'une réforme importante ; parmi les mesures de renouveau, on retrouve, entre autres, l'introduction de l'approche par compétences, la valorisation de l'approche programme, la modification de la structure et du contenu de la formation générale.

L'enseignement de la philosophie au collégial s'inscrit dans le cadre de cette formation générale que tout programme d'études pré-universitaires ou techniques doit inclure. Aux côtés de la langue maternelle, de la langue seconde et de l'éducation physique, la philosophie fait partie de la composante de formation générale *commune* et *obligatoire* de chaque programme pour toutes les candidates et tous les candidats au Diplôme d'études collégiales (DEC). À ce titre, comme les autres disciplines de la formation générale, la philosophie

[...] a une triple finalité, soit l'acquisition d'un fonds culturel commun, l'acquisition et le développement d'habiletés génériques et l'appropriation d'attitudes souhaitables. Ces trois aspects visent à former la personne en elle-même, à la préparer à vivre en société de façon responsable et à lui faire partager les acquis de la culture¹⁶³.

L'énoncé des intentions éducatives de la formation générale qui doivent s'appliquer plus particulièrement en philosophie confirme cette visée : «*L'enseignement de la philosophie a pour objet la formation de la personne en elle-même et en tant que citoyen ou citoyenne ayant un rôle politique, social et professionnel à jouer*¹⁶⁴».

Quant à la formation générale propre au programme, catégorie dans laquelle est inclus le cours de philosophie éthique, elle est celle qui doit permettre «*d'introduire des tâches ou des situations d'apprentissage qui favorisent leur réinvestissement dans la composante de*

¹⁶³ MEQ, *Formation générale*, Québec, Éditeur officiel, version révisée: octobre 1998, p.1.

¹⁶⁴ *Ibid.*, p. 5.

*formation spécifique au programme*¹⁶⁵». Le troisième cours de philosophie, la philosophie éthique propre au programme, doit contribuer à cette nouvelle perspective :

Le troisième ensemble vise à ce que l'on amène l'étudiant ou l'étudiante à se situer de façon critique et autonome par rapport aux valeurs éthiques. Il ou elle prend connaissance de différentes théories éthiques et politiques et les applique à des situations contemporaines relevant de la vie personnelle, sociale et politique. L'analyse de problématiques actuelles, concernant le champ d'études de l'étudiant ou de l'étudiante, et la dissertation philosophique sont des moyens privilégiés pour lui permettre d'acquérir la compétence¹⁶⁶.

On peut ici se demander comment ces nouvelles exigences ont été reçues dans le milieu collégial et quels résultats en étaient attendus. Par exemple, l'analyse des problématiques actuelles concernant le champ d'études des élèves contribue-elle vraiment à développer chez eux l'esprit critique et l'autonomie face aux valeurs éthiques et à favoriser un réinvestissement réciproque entre la formation spécifique et la formation générale. L'objet principal de ce chapitre consiste justement à démontrer que ce moyen proposé dans les devis officiels, l'analyse de problématiques liées au programme, a besoin d'être examiné de près afin de déterminer s'il atteint convenablement les cibles sur lesquelles tous les acteurs du renouveau s'entendaient.

Les points d'accord

La recension des écrits à laquelle nous avons procédé nous a permis de constater que ce rôle privilégié attribué à la philosophie en tant qu'instrument de développement de l'esprit critique et de l'autonomie¹⁶⁷ repose sur un large consensus : du rapport Parent¹⁶⁸ jusqu'aux appels plus récents en faveur d'une éducation à la citoyenneté¹⁶⁹, en passant par les

¹⁶⁵ *Ibid.*, p. 2. Le «réinvestissement» dont il est question n'est toutefois pas à sens unique puisque le même document ajoute à la page 3 : «La formation générale et la formation spécifique contribuent mutuellement à la formation de l'étudiant et de l'étudiante. En ce sens, les savoirs et les habiletés transmis par une composante du programme doivent être valorisés, et dans la mesure du possible, réinvestis dans l'autre composante».

¹⁶⁶ *Ibid.*, p. 7. Nous soulignons.

¹⁶⁷ Dans le troisième cours, la visée porte sur l'autonomie et l'esprit critique **par rapport aux valeurs éthiques**. Ce n'est là qu'un sous-ensemble de la visée générale de tous les cours de philosophie.

¹⁶⁸ Rapport Parent, chap. XXIV, no. 929, p. 123.

¹⁶⁹ Voir, par exemple, la version revue et corrigée de la communication présentée par Georges LEROUX au colloque *Éduquer à la citoyenneté* organisé par le Directeur général des élections au Musée du Québec le 10 novembre 2000, publiée par *Le Devoir* les 29 et 30 mars 2001.

mémoires présentés par des organisations de philosophes devant la Commission de l'éducation sur l'enseignement collégial québécois en 1992¹⁷⁰, cet objectif est sans cesse affirmé, sous une forme ou sous une autre. Il en va de même de certains départements de philosophie ou du coordonnateur provincial de l'époque du Comité des enseignantes et des enseignants de philosophie¹⁷¹, ainsi que de plusieurs communications livrées à l'occasion du colloque *Le défi éthique* organisé en 1993 par la Société de philosophie du Québec¹⁷² : l'enseignement de la philosophie apporte une contribution précieuse au développement de l'autonomie et de la pensée critique des jeunes. Ce consensus est suffisamment solide pour qu'en brochant le tableau de l'évolution de l'enseignement de la philosophie au collégial, le professeur Jean-Claude Simard puisse affirmer que la réflexion sur l'action et sur les valeurs, comme la volonté de tout passer au crible de la critique, constituent les deux axes récurrents de l'enseignement de la philosophie au collégial depuis ses origines¹⁷³.

Les points disputés

Le « réinvestissement » mutuel entre la formation générale et la formation spécifique, qui correspond au second volet des résultats attendus de ce cours, a fait l'objet de nombreuses discussions. Pour plusieurs, cet arrimage ne semble pas poser de problèmes majeurs ; du moins tant que cet aller-retour entre les deux types de formation reste bien arrimé à la formation fondamentale¹⁷⁴. Ainsi, « *c'est la dimension de formation fondamentale où l'enseignement de la philosophie et l'enseignement spécialisé se recoupent, et à partir de laquelle les intervenant-es du milieu pourraient valoriser auprès des étudiant-es les cours de philosophie et de culture générale*¹⁷⁵ », soutient-on au département de philosophie de

¹⁷⁰ Voir en particulier le mémoire du COMITÉ DE PHILOSOPHIE DES UNIVERSITÉS QUÉBÉCOISES DE LANGUE FRANÇAISE, p. 1 et 2 ainsi que celui de PHILOSOPHIE AU COLLÈGE, p. 32.

¹⁷¹ Pierre TALBOT, «La contribution de la philosophie à la formation de niveau collégial», *Philosopher*, no. 8, 1989, p. 233; Pierre COHEN-BACRIE, «Formation générale et philosophie», *Philosopher*, no. 7, 1989, p. 61; André CARRIER, «Éthique et enseignement», *Philosopher*, no. 16, 1994, p. 56.

¹⁷² Textes publiés par *Philosopher*, no. 16, 1994. Voir en particulier l'article de Luc BÉGIN, *art. cit.*, p. 40, celui de Claude PARIS, *art. cit.*, p. 64 et celui de David DAVIES, «Le défi pédagogique du relativisme en éthique», p. 212.

¹⁷³ Jean-Claude SIMARD, «Philosophie et recherche au niveau collégial», dans Josiane AYOUB et Raymond KLIBANSKY (sous la direction de), *op. cit.*, p. 591.

¹⁷⁴ «Apprentissages qui favorisent le développement intégral de la personne et qui sont nécessaires à toute activité humaine pleinement assumée — MEQ (1978)» dans Renald LEGENDRE, *Dictionnaire actuel de l'éducation*, 2^e édition, Montréal/Paris, Guérin/Eska, 1993.

¹⁷⁵ Pierre TALBOT, *art. cit.*, p. 239.

Saint-Jérôme. Dès 1992, les délégués des départements de philosophie réunis en coordination provinciale avaient adopté, après consultation de leur département, une résolution favorisant la concertation interdépartementale avec les programmes ou familles de programmes en vue «*d'organiser réciproquement leurs enseignements en fonction des besoins et des caractéristiques des élèves*¹⁷⁶». Un bon nombre de professeures et de professeurs de philosophie adhèrent à l'idée que le fait de reconnaître que la philosophie «*contribue au transfert des acquis de l'école vers la société*¹⁷⁷» et que le fait de reconnaître l'importance de la mise en place d'une approche programme centrée sur la formation fondamentale constituent des conditions d'harmonisation de la formation générale et de la formation spécifique¹⁷⁸.

En fait, c'est le choix des moyens qui pose problème : l'analyse de problématiques liées au champ d'études des élèves contribue-t-elle vraiment à l'atteinte des buts du cours d'éthique ? En ce qui concerne la philosophie, il nous apparaît que ce lien exigé avec le programme d'études participe de la montée des éthiques appliquées¹⁷⁹ qui s'effectue depuis quelques décennies. Celles-ci doivent leur «*[...] émergence à divers facteurs tels: le développement des techno-sciences et ses incidences déterminantes sur nos modes de vie, la complexification des structures de nos sociétés industrialisées, l'affirmation des droits individuels, le pluralisme des valeurs et la volonté d'être pratique, en proposant concrètement des guides à l'agir moral - ici et maintenant*¹⁸⁰». Ce courant est bien présent au Québec¹⁸¹, à tel point qu'il a déjà été dit, par exemple, de la bioéthique, champ le plus

¹⁷⁶ Résolution rapportée par PHILOSOPHIE AU COLLÈGE, *Le rôle de la philosophie dans le renouveau du DEC*, mémoire présenté à la Commission de l'éducation chargée de faire le point sur l'enseignement collégial québécois, 28 septembre 1992, p. 35. L'organisme reprend à son compte une telle volonté en spécifiant, dans sa quatrième recommandation (p. 40), qu'une telle concertation devait se faire «dans une perspective de formation fondamentale».

¹⁷⁷ Louis DESMEULES, «Enseignement de la philosophie et pratiques transférogènes», *Philosopher*, no. 20, 1997, p. 138. Voir aussi Georges A. LEGAULT, «L'éthique comme formation fondamentale et critique sociale des sciences», *Philosopher*, no.11, 1991, p. 172.

¹⁷⁸ Jean-Claude SIMARD, «L'harmonisation de la formation générale et de la formation spécifique», *Pédagogie collégiale*, vol. 13, no. 1 (octobre 1999), p. 24.

¹⁷⁹ D'autres ont aussi observé ce lien, par exemple Michel MÉTAYER, *art. cit.*, p. 67: «L'opération [le regroupement des élèves par programme] a en effet bénéficié de l'heureuse coïncidence du phénomène concomitant de l'émergence de secteurs de recherche spécialisés en éthique appliquée [...]».

¹⁸⁰ Marie-Hélène PARIZEAU, «Éthique et éthiques appliquées : l'émergence des théories composites», *Philosopher*, no. 16, 1994, p. 133.

¹⁸¹ Pensons aux universités québécoises qui offrent des programmes de formation en éthique appliquée, aux firmes de consultants, telle KPMG, qui ont un service d'éthique conseil, aux comités d'éthique dans les

ancien des éthiques appliquées, qu'elle constitue une particularité des discussions d'éthique qui ont cours chez-nous¹⁸² et que cette «*motivation pratique, cette intention d'aider à la décision et à la résolution de problèmes éthiques*»¹⁸³ qui la caractérise s'étend à d'autres secteurs, à l'environnement, aux affaires, etc. Enseigner l'éthique propre au programme semble aller naturellement dans le sens de ce mouvement.

Les premières évaluations et les résultats «implicitement» attendus

Pourtant, l'évaluation de la mise en oeuvre de la formation générale menée par la Commission de l'évaluation de l'enseignement collégial (CEEC) nous laisse penser que cette question de l'arrimage aux programmes d'études des élèves est disputée dans bien des collèges quand vient le temps de la traduire concrètement dans l'organisation des cours : un peu plus de la moitié des collèges a connu des difficultés à implanter la formation générale propre, nous dit la CEEC, difficultés dont une bonne part découle d'une réticence «*venue principalement de départements de français et de philosophie qui s'objectaient à transformer le dernier cours de la séquence en un cours dit "de service"*»¹⁸⁴. C'est donc dire que malgré le fait que la majorité des délégués des départements de philosophie ait adopté la résolution favorable à la concertation interdépartementale, comme nous le rapportions plus haut, lorsque est venu le temps de la mise en oeuvre bien des réserves se sont manifestées. Pourquoi, en effet, devrait-on adapter l'enseignement de l'éthique aux différents programmes ? Est-ce même possible¹⁸⁵? Ou souhaitable¹⁸⁶? En quoi cela sert-il mieux la visée d'autonomie et d'esprit critique par rapport aux valeurs éthiques ?

hôpitaux, au lancement de fonds de placement éthiques pour les REER, aux conseillers en éthique pour nos gouvernements, etc.

¹⁸² Lukas K. SOSOE, «L'éthique» dans Josiane AYOUB et Raymond KLIBANSKY (sous la direction de), *op. cit.*, p. 452.

¹⁸³ Lukas K. SOSOE, *art. cit.*, p. 97.

¹⁸⁴ CEEC, *Évaluation de la mise en oeuvre de la composante de formation générale des programmes d'études - Rapport synthèse*, Québec, 2001, p. 44.

¹⁸⁵ Certains le font; par exemple, voir la démarche présentée par Michel-Rémi LAFOND, «La résolution de problème : un modèle de processus décisionnel en éthique. Contribution à une éthique de la discussion», *Ethica*, vol. 14, no. 2 (automne 2002), p. 39 à 63. Mais la plupart des professeurs de philosophie sont peu familiers avec l'éthique appliquée et avec les différents programmes d'étude et champs d'activités professionnelles de leurs élèves, d'après Michel MÉTAYER, *art. cit.*, p. 66.

¹⁸⁶ «On ne saurait faire de la capacité de l'élève à solutionner des problèmes ou à prendre des décisions son but en philosophie [...] L'éthique confiée à l'enseignement de la philosophie n'est pas qu'une aire empirique [...]» écrit André CARRIER, *art. cit.*, p. 56.

Si l'on se fie à la recension des écrits de la dernière décennie, la réponse à ces questions se trouve du côté de l'équation suivante : plus le cours d'éthique se fait proche des intérêts des élèves (et l'on suppose que leur programme d'études les intéresse puisqu'ils l'ont choisi), plus ceux-ci percevront le sens et la pertinence de la formation générale que celle-ci confère et mieux ils atteindront la compétence visée par le cours. C'est cette équation qui était sous-jacente au mandat jadis confié au Conseil supérieur de l'éducation (CSE) par la ministre de l'Éducation de l'époque «*de lui soumettre un avis sur la place que doit occuper la formation générale dans les programmes techniques et sur les moyens à prendre pour mieux l'adapter et mieux l'intégrer à ces programmes*¹⁸⁷». Dans la réponse à cette demande, le CSE, après avoir battu en brèche l'affirmation voulant que la formation générale soit l'obstacle principal à la réussite des étudiants au secteur technique¹⁸⁸, s'est dit toutefois grandement préoccupé par le malaise ressenti par les élèves, provenant non seulement du secteur technique mais aussi du secteur pré-universitaire, à l'égard du sens et de la pertinence de la formation générale et du profit qu'ils peuvent en tirer¹⁸⁹. C'est pourquoi le Conseil fait appel «*à une solidarité conjointe des professeurs de spécialisation et des professeurs de disciplines de formation générale [...] pour améliorer la réussite des élèves du secteur technique et leur faire mieux saisir le sens de leur formation*¹⁹⁰».

On tient le même discours du côté de la CEEC: l'intérêt manifesté par les élèves semble constituer un élément déterminant puisque «*le défi principal qu'auront à relever les enseignants de philosophie au cours des prochaines années est d'accroître l'intérêt des élèves pour leur discipline*¹⁹¹», alors qu'«*à peine 60% des élèves de l'échantillon étudié par*

¹⁸⁷ QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, *Prendre le virage du succès*, Québec, 1997, p. 37.

¹⁸⁸ Voir le texte de l'allocution de Madame Céline SAINT-PIERRE, *Pour une formation générale bien enracinée dans les études techniques collégiales*, prononcée le 10 septembre 1997 à l'occasion du lancement de l'avis du CSE à Montréal au Collège Ahuntsic, (page consultée le 8 août 2001), [En ligne], adresse URL: http://www.cse.gouv.qc.ca/f/pub/avis/forenr_n.htm, p. 3: «les élèves ayant des antécédents scolaires semblables ont des taux de réussite en français et en philosophie qui sont sensiblement les mêmes dans les deux secteurs [...] aucune étude sérieuse portant sur les élèves ayant presque complété leur DEC technique n'attribue la non-diplomation davantage à la formation générale qu'aux cours de spécialisation [...]». Dans le même sens, voir CEEC, *op.cit.*, p. 55: «les échecs aux cours de la formation générale ne représentent pas, à eux seuls, un facteur majeur de la faible diplomation observée au collégial, notamment dans les programmes techniques».

¹⁸⁹ Céline SAINT-PIERRE, *art. cit.*, p. 4.

¹⁹⁰ *Ibid.*, p. 6.

¹⁹¹ CEEC, *op. cit.*, p. 2.

la Commission ont répondu avoir apprécié leurs cours de philosophie¹⁹² » et que, par contre, «les élèves rencontrés lors des visites ont fait part de leur intérêt pour les cours de formation générale propre à cause du rapprochement qu'ils permettent avec leur programme d'études¹⁹³ ». Le degré d'adaptation du cours d'éthique à la formation spécifique de l'élève est-il un facteur qui accroît son intérêt? Est-ce là la clef pour expliquer que «[...] le taux de réussite au troisième cours est toujours supérieur à celui des deux premiers cours¹⁹⁴ »?

Évidemment, même aux yeux de la CEEC, l'arrimage au programme ne constitue pas le seul facteur pouvant intéresser les élèves puisque «des modifications au contenu des cours et une meilleure présentation des plans de cours devraient permettre de rehausser l'intérêt des élèves, mais il ne fait pas de doute que cela doit être accompagné de la recherche d'approches pédagogiques plus stimulantes, favorisant une meilleure participation des élèves¹⁹⁵ ». Ces éléments rejoignent certaines pistes déjà indiquées par d'autres observateurs critiques tels Jean-Pierre Walsh qui demandait, dès 1992, si «le dépérissement de l'enseignement de la philosophie [...] ne sera pas l'exemple le plus percutant d'un échec de l'enseignement centré sur l'objet plutôt que sur l'élève?¹⁹⁶ » et Robert Tremblay qui, en 1995, affirmait que «la problématique de l'enseignement de la philosophie au collégial est essentiellement une problématique pédagogique¹⁹⁷ ».

Notre recherche tient compte de ces considérations, tout en tentant de cerner le plus précisément possible l'incidence sur l'intérêt et la réussite des élèves des mesures d'adaptation au programme mises en place pour l'enseignement du cours d'éthique.

¹⁹² *Ibid.*, p. 28.

¹⁹³ *Ibid.*, p. 44.

¹⁹⁴ *Ibid.*, p. 32.

¹⁹⁵ *Ibid.*, p. 31. La Commission visait ici, au sujet de la philosophie, la prépondérance de l'enseignement magistral, le manque d'évaluation formative et le flou des critères de correction des examens et des travaux. On pourra comparer notre lecture du rapport de la Commission avec celle, semblable, qu'en font deux collègues chercheurs et professeurs de philosophie Diane GENDRON et Martin PROVENCHER, *Philosopher au collège – Philosophie et rationalité – Enquête sur la perception des étudiants*, Rapport de recherche produit dans le cadre des collèges PERFORMA, Collège de Rosemont, Janvier 2003, p. 4 et 5. Au terme de leur propre enquête sur l'enseignement du premier cours de philosophie (p. 97), les auteurs s'élèvent toutefois «contre les prétentions de l'opinion commune [telle celle de la CEEC], [car] l'enquête que nous avons menée dans le deuxième volet de notre recherche, montre, dès leur initiation à la discipline, un net intérêt des élèves pour la philosophie, en relation avec leur développement personnel».

¹⁹⁶ Jean-Pierre WALSH, «École et pédagogie», *Philosopher*, no. 13, 1992, p. 187.

¹⁹⁷ Robert TREMBLAY, «Compétences et objectifs d'apprentissage en formation générale: le cas de la philosophie», *Pédagogie collégiale*, vol. 9, no. 1 (octobre 1995), p. 10.

Notre hypothèse de recherche et la nécessité d'aller vérifier sur le terrain

Arrivé au terme de cette première partie de notre thèse, voici ce que nous pensons avoir établi : a) que la finalité première de l'éducation consiste à *aider* à former une personne humaine, b) que dans cette construction de son identité personnelle et sociale, c'est le sujet lui-même qui est l'agent premier, c) qu'il faut adopter une pédagogie susceptible d'atteindre cette cible et de respecter ce premier rôle de l'éduqué, d) que le nouvel esprit éthique, l'éthique appliquée, renforce cette exigence pédagogique et est conforme aux finalités de l'éducation, e) que la réforme de l'enseignement collégial incite à privilégier l'éthique appliquée pour l'enseignement de la philosophie éthique au collégial, f) que les fruits qui en sont attendus pour les élèves sont un accroissement de leur intérêt et une meilleure réussite du cours.

En effet, au terme de notre premier chapitre n'avions-nous pas conclu que l'autonomie, la liberté et les liens sociaux émergeaient des données convergentes d'anthropologie philosophique sous-jacentes aux lectures que nous avons faites en philosophie de l'éducation? Que l'homme était bien cet être de coeur et de raison, capable d'apprendre, avec les autres, parmi les autres, en vue d'être vraiment libre et pleinement humain et que dans cette démarche, l'éducateur ne peut qu'*aider*, alors que la tâche principale échoit à l'éduqué? N'avons-nous pas trouvé dans la pensée de Taylor sur l'identité morale, telle que résumée dans notre chapitre 2, ample confirmation de ces premières analyses des finalités de l'éducation et des données convergentes d'anthropologie philosophique : l'homme n'est-il pas cet être capable d'apprendre, par et avec les autres, pour s'améliorer et **être** mieux en s'abreuvant aux sources morales qui font vivre pleinement? En contexte scolaire, dans ce processus de reconnaissance et de construction de l'identité morale, le sujet demeure l'agent premier et l'éducateur ne peut être que l'adjuvant : son rôle consiste à proposer des instruments et des situations qui permettront au sujet de faire progresser cette autoconstruction, de favoriser une relation et un climat dans lesquels chacun pourra un peu mieux se définir en tant que personne humaine complète. En somme, à adopter une pédagogie compatible avec les buts poursuivis. Notre chapitre 3 ne nous a-t-il pas permis de renchérir sur cette nécessité d'adopter une règle d'attitude professorale congruente avec les finalités de l'éducation et des pratiques d'enseignement conformes avec la nature du

nouvel esprit éthique que nous avons dérivées de notre parallèle avec le nouvel esprit scientifique tel que présenté par Bachelard? Proposer sans imposer, discuter et faire place aux objections, mettre de côté l'autoritarisme et le dogmatisme et, sans renoncer à la possibilité de trouver la vérité, en utilisant toutes les ressources de la raison et de la tradition (jamais tenue pour acquise mais pouvant contenir des sources de vie morale encore actives), donner la parole aux élèves, les placer en situation de réaliser pour leur propre compte des démarches significatives, discuter avec eux et avancer ensemble à force d'erreurs corrigées, les nôtres et les leurs, vers davantage de connaissance de soi, des autres et de l'action bonne à mener dans tel ou tel cas. N'est-ce pas une telle démarche que nous avons qualifiée d'approche «d'éthique appliquée» au terme de ce troisième chapitre? Et notre chapitre 4 n'a-t-il pas suffisamment illustré combien le contexte actuel de l'enseignement collégial de la philosophie éthique est propice à l'adoption d'une telle approche puisque que le ministère désire que ce cours de philosophie éthique soit «propre au programme» d'études des élèves et qu'il génère ainsi davantage d'intérêt et une plus grande réussite chez ceux-ci? Voilà pourquoi nous prétendons avoir correctement établi les six points énumérés dans le paragraphe précédent.

Si notre argumentation se tient, nous pouvons maintenant formuler clairement notre question de recherche : l'éthique appliquée, entendue non seulement comme éthique sectorielle mais aussi comme démarche principalement inductive et interactive qui réserve le rôle premier aux élèves, est-elle utilisée dans les cours de philosophie éthique dispensés actuellement dans le réseau collégial? Et, si oui, génère-t-elle l'accroissement d'intérêt et de réussite à ce cours qui en est attendu? Notre hypothèse veut, qu'en principe, rien ne devrait intéresser davantage un sujet que ce qui contribue à son autoconstruction et que toute réussite d'une action éducative ne saurait se mesurer qu'en proportion de cette contribution : nous nous attendons donc à ce que l'utilisation d'une approche d'éthique appliquée dans le cours de philosophie éthique ait une forte incidence positive sur les variables que sont l'intérêt et la réussite des élèves. Toutefois pour savoir dans quelle mesure elle est utilisée et si elle a bien cet effet, il nous faudra quitter le domaine purement philosophique et mener une enquête afin de dresser le portrait de l'enseignement de ce cours tel qu'il se pratique sur le terrain et tel qu'il est reçu par les élèves. C'est là le travail dont nous rendrons compte dans la deuxième partie de notre thèse.

Deuxième partie : L'enquête

Chapitre 5 : Le cadre conceptuel de l'étude

Avant même de procéder à cette enquête, il nous apparaît nécessaire de clarifier les deux autres concepts qui sont au centre de notre entreprise. Nous ferons donc le point sur les principales recherches qui ont porté sur l'**intérêt** des élèves et sur leur **réussite** scolaire. Nous chercherons, ce faisant, à mieux saisir la nature, les facteurs et les indicateurs de l'intérêt et de la réussite et, ce, afin de déterminer la manière la plus adéquate de les mesurer et de les mettre en relation avec la fréquence d'utilisation en classe de l'analyse de problématiques éthiques liées aux programmes d'étude.

L'intérêt des élèves

La définition

D'abord, l'intérêt des élèves. Quelle ne fut pas notre surprise de constater comment il semble difficile de définir précisément et de façon mesurable ce concept, alors qu'on y recourt fréquemment dans la pratique de l'enseignement! Un tri préliminaire des différentes définitions offertes par des dictionnaires d'usage courant, tri ne retenant que les définitions susceptibles de toucher notre objet de recherche, nous mettra peut-être sur la piste de sa racine : «3- *Ce qui importe, ce qui convient à quelqu'un (en quelque domaine que ce soit)*» et «6- *État de l'esprit qui prend part à ce qu'il trouve digne d'attention, à ce qu'il juge important*», trouve-t-on dans le *Robert*¹⁹⁸. Le *Bélisle*¹⁹⁹ s'en rapproche : «*Ce qui importe aux personnes en quelque manière*», «*sentiment d'attention curieuse*», «*qualité de certaines choses qui les rend propres à captiver l'attention, à toucher l'esprit.*» Le dictionnaire *Hachette*²⁰⁰ donne comme sens premier «*Sentiment d'attirance, attitude favorable envers quelqu'un ou quelque chose*» et propose ensuite un sens propre à la

¹⁹⁸ Paul ROBERT, *Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française*, Paris, Société du nouveau Littre, 1973.

¹⁹⁹ Louis-Alexandre BÉLISLE, *Dictionnaire général de la langue française au Canada*, 2^e édition, Québec, Bélisle éditeur, 1971.

²⁰⁰ *Hachette* (page consultée le 25 novembre 2002), [En ligne], adresse URL : <http://encyclo.voila.fr/>

pédagogie : «*État d'attention vis-à-vis d'un stimulus, satisfaisant sur les plans affectif et intellectuel, qui provoque une réflexion ou une action immédiate ou à long terme*». Sentiment ou jugement, phénomène de l'attention ou attitude, état du sujet ou qualité des objets... Autant de questions soulevées par ce bref survol.

Du côté des dictionnaires spécialisés en éducation, on ne trouve guère plus de précisions. Le *Dictionnaire actuel de l'éducation*²⁰¹ ne propose aucune définition de l'intérêt tandis que le *International Dictionary of Education*²⁰² n'ajoute rien à ce que nous avons déjà noté dans les dictionnaires ordinaires. Quant au *Vocabulaire de psychopédagogie et de psychiatrie de l'enfant*²⁰³, il suggère de définir l'intérêt d'abord au sens absolu d'un «*sentiment instinctif et généralement égoïste qui nous fait rechercher ce qui nous est nécessaire, utile ou agréable*», sens qu'il applique ensuite en psychologie et en pédagogie. En psychologie, peut-on y lire, l'intérêt constitue une réponse aux besoins de l'individu, «*provoque automatiquement l'attention et suscite l'effort qui permet de satisfaire le besoin*» ; si bien que, d'après ce document, en pédagogie, il importe de toujours chercher à le provoquer, tout en le distinguant de l'attrait fugace («*intérêt superficiel*» *versus* «*intérêt profond*»). Alors, pourrait-on se demander, est-ce un sentiment instinctif ou un état induit par l'action de l'éducateur? L'attention est-elle, comme l'effort, une conséquence de l'intérêt ou simplement un synonyme de l'intérêt?

Peut-être faudra-t-il nous rallier au diagnostic de l'ouvrage de Donald Super, un classique en orientation scolaire, qui après avoir déploré le caractère non mesurable et peu utilisable des définitions jusqu'alors proposées, table sur celle de Piéron et celle de Strong, à savoir que l'intérêt est «*une tendance à faire attention à certains objets et à s'orienter vers certaines activités*²⁰⁴», et conclut néanmoins qu'en fin de compte «*quand nous parlerons des intérêts, dans la suite de cet ouvrage, nous entendrons, les intérêts mesurés par un inventaire [...]*²⁰⁵». Autrement dit, l'intérêt, c'est le résultat de sa mesure. Nous sommes là

²⁰¹ Renald LEGENDRE, *op. cit.*

²⁰² G. Terry PAGE et J.B. THOMAS, *International Dictionary of Education*, London/New-York, Kogan Page/Nichols Publishing Company, 1977.

²⁰³ Robert LAFON, *Vocabulaire de psychopédagogie et de psychiatrie de l'enfant*, Paris, PUF, 1973.

²⁰⁴ Donald SUPER, *La psychologie des intérêts*, Paris, PUF, 1964, p. 18-19.

²⁰⁵ *Ibid.*, p. 37.

bien près d'un sophisme du style de : «qu'est-ce que la température? C'est ce que mesure un thermomètre»! Sommes-nous vraiment plus avancés?

Malgré tout, à force de cumuler les définitions, nous approchons de son noyau dur, pensons-nous. D'autant plus, que l'étymologie même du mot nous y invite. «Intérêt», si l'on en croit Botteman, apparaît dans la langue française au treizième siècle où il dérive de la troisième personne de l'indicatif présent du verbe *intéresser* : «dans sa forme impersonnelle, *interest* signifie ce qui importe à un moment donné, retient l'attention ou revêt une certaine importance»²⁰⁶. La remontée jusqu'au latin *inter-esse*, «être-entre», quant à elle, met en relief «son idée originale [qui] semble être celle d'être engagé, absorbé, entièrement occupé par une certaine activité, à cause de sa valeur reconnue»²⁰⁷. Nous ne pouvons nous défaire de la double appartenance du terme au domaine affectif (sentiment, émotion, attitude) *et* au domaine cognitif (jugement, reconnaissance de l'important), ni du lien avec l'attention et de la nature relationnelle (sujet/objet) de l'intérêt. **L'intérêt de l'élève, n'est-ce pas cette réaction affective et intellectuelle qui le met en mouvement vers l'objet qu'il juge digne de son attention?**

L'évolution de la notion d'intérêt et l'examen des notions voisines

Mais encore. Un peu d'histoire de cette notion d'intérêt pourra peut-être nous aider à préciser davantage son sens. «Ceux qui les premiers se sont préoccupés du problème des intérêts étaient des philosophes et des pédagogues», nous rappelle Super²⁰⁸. Et de référer à Locke en Angleterre, Rousseau et Claparède en France, Herbart en Allemagne et Dewey en Amérique; penseurs auxquels Botteman²⁰⁹ ajoute Montaigne et Piaget, tandis que Bassan²¹⁰ souligne l'apport de Decroly. Ce qui en ressort, c'est que les philosophes modernes auxquels nos sources réfèrent ont en commun de valoriser l'individu et d'insister sur la confiance qui doit lui être faite : chacun sait comment voir à son intérêt et en conséquence,

²⁰⁶ André BOTTEMAN, *La notion d'intérêt : élaboration d'un inventaire d'intérêts professionnels pour de jeunes adultes sans qualification*, thèse de doctorat en psychologie, Bordeaux, Université de Bordeaux II, 1993, p. 67.

²⁰⁷ Valdi José BASSAN, *Comment intéresser l'enfant à l'école : la notion des centres d'intérêt chez Decroly*, Paris, PUF, 1976, p. 44.

²⁰⁸ Donald SUPER, *op. cit.*, p. 6.

²⁰⁹ André BOTTEMAN, *op. cit.*, p. 22.

²¹⁰ Valdi José BASSAN, *op. cit.*, p. 128.

il faut laisser à l'individu toute la liberté nécessaire pour qu'il puisse y arriver. Quant aux psycho-pédagogues cités, ils montrent que l'intérêt ou les intérêts d'un individu sont a) toujours en lien avec ses besoins (physiques, psychiques ou spirituels), b) que les besoins constituent les «*dernières racines*²¹¹» de tout intérêt, c) que l'intérêt est susceptible d'un développement par étapes et que d) «*s'ils désignent ces étapes par des noms divers, s'ils les délimitent différemment dans le temps, ils les déterminent toujours en fonction de l'éveil intellectuel - des intérêts immédiats aux intérêts médiats, du concret à l'abstrait, du simple au complexe – et des différentes expériences sociales que l'enfant est amené à faire*²¹²». En somme, si on veut intéresser quelqu'un, il faut proposer des sujets et des activités en réponse à ses besoins et adaptés au stade de développement où il en est rendu. Évidemment, cela suppose que l'on connaisse les besoins humains et que l'on sache reconnaître le niveau de développement intellectuel et moral des élèves avec lesquels nous travaillons. Pour l'enseignant, voilà tout un contrat à assumer!

Considérons maintenant les notions voisines de l'intérêt. Et puisque les auteurs précédents utilisent tantôt le singulier (l'intérêt) tantôt le pluriel (les intérêts), examinons d'abord les nuances que ces usages supposent. Écoutons Botteman à ce sujet :

Pour PIAGET, nous le rappelons, l'intérêt est un mobilisateur et un régulateur d'énergie, tandis que les intérêts renvoient à un système de valeurs qui évolue en fonction du développement de l'individu. Pour la seconde [Charlotte BÜHLER], l'intérêt, ou mieux, l'*état d'intérêt*, peut aller de la simple attention à l'enthousiasme, alors que les intérêts relèvent davantage d'un processus de préférence que de vigilance. D'un côté il s'agit, pour BÜHLER, d'une activation intellectuelle, de l'autre d'activités ou d'objets privilégiés, qui se modifient ou se développent en fonction de l'âge de l'enfant²¹³.

Et l'auteur d'illustrer ces distinctions, tout en concluant l'examen des liens entre intérêt et valeurs, par une métaphore : «*les valeurs seraient les étoiles qui guideraient le navigateur, l'intérêt serait l'énergie qui le ferait s'avancer, et les intérêts lui indiqueraient le port à atteindre. Ainsi la conduite humaine recevrait sa signification des valeurs, serait*

²¹¹ *Ibid.*, p. 119.

²¹² *Ibid.*, p. 128-129; voir aussi Donald SUPER, *op. cit.*, p. 7.

²¹³ André BOTTEMAN, *op. cit.*, p. 54.

*dynamisée par l'intérêt et se donnerait des buts par les intérêts*²¹⁴». Dit autrement, l'intérêt est l'élan, le dynamisme fondamental, le moteur et les intérêts sont les objets de cet élan.

Moteur, mouvoir, émouvoir, émotion, motif, ... motivation! La simple parenté du vocabulaire montre déjà le caractère affectif de l'intérêt et sa dimension émotionnelle. Cette appartenance de l'intérêt au domaine affectif se justifie si l'on se rappelle qu'«*on désigne habituellement par processus affectif tous les états impliquant des sensations de plaisir-déplaisir ou encore liés au registre agréable-désagréable*²¹⁵». D'ailleurs, c'est dans cette catégorie de l'affectif qu'on trouve ordinairement rangé l'intérêt, soit dans une taxonomie du domaine affectif où les intérêts sont classés tout de suite après les attitudes et les appréciations et où ils sont définis comme «*des désirs ou des sensations qui accompagnent une attention spéciale pour les objets ou événements, ou la prédisposition à être attentif aux objets ou événements ou à être mus par eux*²¹⁶», soit sous la rubrique *attitude* où l'on définit l'intérêt comme intention, volonté, goût pour un objet, une activité ou une idée²¹⁷.

Toutefois, l'intérêt n'est pas tout à fait une attitude, car «*le terme attitude a un sens plus large; une attitude représente une orientation générale de l'individu. Par contre, l'intérêt est plus spécifique et va vers une activité ou un objet particuliers*²¹⁸». Il n'est pas non plus réductible à une simple attention, même si l'attention lui est intimement associée :

L'attention semble liée à l'instinct de conservation et aux processus d'éveil et de vigilance. Elle témoigne, selon CLAPAREDE, «*de cette possibilité d'une soudaine libération d'énergie*» pour fuir ou combattre (1950). L'intérêt, lui, est lié à des «*pulsions positives*» plutôt qu'aversives, à la tendance à l'actualisation du moi. Autrement dit, l'attention naît du besoin de sécurité (plus ou moins prononcé selon les individus), alors que l'intérêt naît beaucoup plus du besoin d'expansion. Mais il peut y avoir interaction, voire identité entre les deux (DEWEY, 1931). L'intérêt sera alors le mobilisateur (cf. LACERBEAU, 1955), ou le garant de l'attention (ibid.). L'attention produite par un événement fortuit, pourra être, à son tour le déclenchement de l'intérêt²¹⁹.

²¹⁴ *Ibid.*, p. 90.

²¹⁵ Robert J. VALLERAND et Edgar E. THILL, *Introduction à la psychologie de la motivation*, Laval, Éditions Études Vivantes, 1993, p. 44.

²¹⁶ R. W. BURNS, *Douze leçons sur les objectifs pédagogiques*, traduit et adapté de l'américain par Jean-Guy Marcoux avec la collaboration de Armand Daigneault et al., Montréal, CADRE, 1975, p. 42.

²¹⁷ Dominique MORISSETTE et Maurice GINGRAS, *Enseigner des attitudes*, Québec, PUL, 1989, p. 42.

²¹⁸ K. M. EVANS, *L'action pédagogique sur les attitudes et les intérêts*, Paris, ESF, 1970, p. 95.

²¹⁹ André BOTTEMAN, *op. cit.*, p. 68.

L'attention seule ne suffit donc pas pour parler de l'intérêt; il s'agit toujours d'une attention colorée favorablement, teintée positivement, investie par l'attrance. Néanmoins, parler d'attention montre déjà, pensons-nous, que l'intérêt appartient aussi au domaine cognitif. Au moins pour ce qui est des situations de classe : l'objet de l'attention (ou du manque d'attention) est un objet de connaissance, une idée, un événement ou une situation. Pas surprenant alors que l'intérêt soit si souvent associé avec la curiosité : être intéressé, c'est être curieux, vouloir en savoir plus. À tel point qu'il en devient même difficile de distinguer ces deux termes : intérêt et curiosité sont-ils vraiment différents? Decroly, cité par Bassan²²⁰, suggère de voir dans la curiosité le «signe externe» de l'intérêt dont le caractère serait avant tout interne. Hidi, Krapp et Renninger²²¹, quant à eux, soulignent qu'une des différences entre les deux concepts tient justement au fait que l'intérêt peut être déclenché non seulement par des variables comme la surprise, la nouveauté, la complexité d'un texte («*collative variables*») qui piquent la curiosité, mais aussi par le contenu même de celui-ci («*content-specific text characteristics*»). Quoiqu'il en soit, ce qui nous importe ici, c'est de souligner que l'intérêt des élèves, même s'il est à dominante affective, participe aussi du domaine cognitif. Moteur, mouvoir, émouvoir, émotion, disions-nous plus haut, mais aussi **motif**, comme dans raison d'agir et intelligence.

Restent les liens entre intérêt et motivation. Surprise encore à ce chapitre! Quasiment rien n'est dit de l'intérêt par les auteurs que nous avons consultés et qui traitent de la motivation en général ou de la motivation scolaire en particulier. Le terme n'apparaît ni dans la table des matières ni dans le corps du texte d'une somme comme celle de Vallerand et Thill²²² sur la psychologie de la motivation. Dans son dictionnaire, Legendre²²³ signale l'intérêt comme terme apparenté (TA) au concept de motivation, mais aucun des résumés qui précisent ensuite ce dernier concept ne permettent de situer les deux termes l'un par rapport à l'autre. Malgré son titre, l'ouvrage de Martin ne permet pas davantage d'accomplir cette

²²⁰ Valdi José BASSAN, *op. cit.*, p. 38.

²²¹ Suzan HIDI, Andreas KRAPP, K. Ann RENNINGER, «Interest, Learning and Development» in *The Role of Interest in Learning and Development*, edited by K. Ann Renninger, Suzan Hidi and Andreas Krapp, Hillsdale (New-Jersey), Lawrence Erlbaum Associates, 1992, p. 9.

²²² Robert J. VALLERAND et Edgar E. THILL, *op. cit.*

²²³ Renald LEGENDRE, *op. cit.*

tâche puisque rien n'y est dit de l'intérêt ni des intérêts²²⁴. Enfin, pour un autre expert, il suffit de distinguer motivation et intérêt spontané «*car, en contexte scolaire, l'élève se voit souvent imposer des activités par l'enseignant, et sa motivation à les accomplir ne s'accompagne pas nécessairement d'un intérêt immédiat ou de passion*» même s'ils sont «*souhaitables*²²⁵». Rien ne sera ajouté sur ce rôle aidant de l'intérêt immédiat. Seul le dictionnaire de Champy et Étévé²²⁶ permet une amorce de classification en soulignant que l'intérêt et le désintérêt, tout comme la curiosité et l'ennui, sont à ranger dans la catégorie des motivations cognitives qui jouent un rôle dans l'évaluation et le maintien du traitement de l'information, d'apprentissage et de mise en mémoire des informations nouvelles. En somme, bien du travail reste encore à faire pour identifier et clarifier les liens entre la motivation et l'intérêt.

L'état actuel de la recherche en éducation sur l'intérêt

Cette cueillette aux maigres résultats quant aux liens qui unissent l'intérêt et la motivation nous surprendra moins si l'on brosse le tableau de la recherche sur l'intérêt telle qu'elle a été menée au cours du dernier siècle. Nous nous appuyerons ici sur la synthèse qu'en ont fait Hidi, Krapp et Renninger²²⁷ et que nous résumerons à grands traits. Ces auteurs font remarquer que dans la première moitié du XXe siècle, des penseurs d'envergure (Claparède, Dewey, Thorndike) ont pris pour acquis le rôle important joué par l'intérêt comme facilitateur de l'apprentissage. Mais que dans les décennies suivantes, la prédominance du courant de la psychologie cognitive a fait passer dans l'ombre toute l'influence potentielle des facteurs affectifs sur l'apprentissage, y compris l'influence de l'intérêt. Peu de recherches ont été entreprises à ce sujet d'autant plus que, comme nous

²²⁴ Lyne MARTIN, *La motivation à apprendre : plus qu'une simple question d'intérêt!*, Montréal, CECM, 1994, 400 pages. Tout au plus pourra-t-on déduire d'une occurrence du verbe intéresser en page 33 que l'intérêt est à mettre en rapport avec la valeur accordée par l'élève à la tâche qui lui est demandée et qu'ainsi cet «intérêt» a un impact sur sa motivation : «Quand on nous propose de faire quelque chose qui ne nous intéresse pas», demande-t-elle, «nous sentons-nous motivé?»

²²⁵ Rolland VIAU, *La motivation en contexte scolaire*, Saint-Laurent (Qué.), ERPI, 1994, p. 7-8.

²²⁶ Philippe CHAMPY et Christiane ÉTÉVÉ, *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, 2e édition mise à jour et augmentée, Paris, Nathan, 1994, p. 708-709.

²²⁷ À l'article déjà cité de ces auteurs il faut aussi ajouter: Suzan HIDI, Andreas KRAPP, K. Ann RENNINGER, «The Present State of Interest Research» in *The Role of Interest in Learning and Development*, edited by K. Ann RENNINGER, Suzan HIDI and Andreas KRAPP, Hillsdale (New-Jersey), Lawrence Erlbaum Associates, 1992, p. 433-446. Toute référence ultérieure au premier article portera la mention 1992a, alors qu'une référence au second sera signalée par la mention 1992b.

l'avons vu, les définitions de ce terme et la façon de le conceptualiser varient passablement et que le développement de nouvelles approches et théories (comme celles sur la motivation, dirions-nous) semblaient rendre le concept d'intérêt superflu (sauf dans le domaine de l'orientation scolaire, ajouterions-nous). Ce n'est que depuis les années 1980 que les recherches empiriques se multiplient sur l'influence de l'intérêt sur l'apprentissage et sur l'origine et l'évolution des intérêts. Au dire de Hidi, Krapp et Renninger, ces recherches peuvent être regroupées sous deux rubriques principales : celles qui portent sur les intérêts individuels et celles qui portent sur les caractéristiques qui rendent intéressant un objet de connaissance (*interestingness*). Les premières s'interrogent sur les «*variations in individual or personal interests, including their origins and their effects, with special emphasis being given to the effect of interest on some categories of cognitive performance, such as learning*²²⁸», alors que l'autre groupe de recherches tente d'identifier les éléments communs (par ex., la nouveauté, la liberté de choisir le texte, le lien avec la vie) d'une situation d'apprentissage (habituellement un texte ou une leçon) propres à susciter l'intérêt de plus d'un individu (*situational interest*). Ces deux types d'intérêt, individuel ou situationnel, provoquent un état d'intérêt chez l'élève (*actualized psychological state*) dont le statut exact reste à préciser. D'ailleurs, d'après ces observateurs avertis, toute la recherche sur l'intérêt, dans l'une ou l'autre de ces directions, en est encore à des balbutiements et bien du chemin reste à parcourir, comme le montrent ces deux citations:

Study of the relation between the development of interest and the varying tasks requirements of different domains (e.g., reading, math) is in its infancy, as is an understanding of the differing effects of student's individual interests, the role of task difficulty in interest, the implication of gender differences in what is identified as inherent, and links among interest, motivation, achievement, and temperament²²⁹.

[...] issues under discussion by researchers of both individual and situational interest include the relation between interest and attention, interest and effort, interest and physiological functioning, and interest and affect, emotion and value²³⁰.

²²⁸ *Ibid.*, 1992a, p. 5.

²²⁹ *Idem.*

²³⁰ *Ibid.*, 1992b, p. 436.

D'après notre propre revue de la littérature, cette situation n'a pas beaucoup évolué depuis dix ans... Le bilan actuel de ces recherches laisse bien des zones d'ombre. Toutefois, en général, il semble que l'intérêt des élèves, sous quelque forme qu'on l'étudie, favorise l'apprentissage et un meilleur rendement scolaire:

Highly interested students have more numerous and more highly developed associative structures than their less interested counterparts (Schiefele, Winteler and Krapp, 1988), and interest influences transfer and comprehension through the activation of less specific types of learning strategies (Nenniger). Furthermore, interest has been shown to influence learning and to depend on context-specific knowledge and emotional feelings, variables that are intercorrelated with and influence academic achievement. On average, according to Schiefele et al., interest account for about 10% of the observed achievement variance, across different subject areas, types of school, and age groups²³¹.

Cet effet bénéfique de l'intérêt sur l'apprentissage est aussi attesté par Champy et Étévé qui affirment que *«lorsqu'elle est sous-tendue par des intérêts, l'activité d'apprentissage est plus soutenue et mobilise davantage les ressources cognitives du sujet. Les intérêts sont donc un facteur de l'acquisition des connaissances et, plus généralement, de l'efficacité cognitive [...]»*²³². Au Québec, un lien semblable entre intérêt et réussite scolaire pourrait être invoqué à partir de l'étude des principaux motifs d'échec scolaire menée par Inostroza et Fahri²³³ et où le peu d'intérêt à suivre un cours apparaît au troisième rang des motifs les plus souvent allégués par les élèves ayant échoué plus de la moitié des cours qu'ils suivaient à un trimestre donné.

Quoiqu'il en soit, ce lien entre intérêt, apprentissage et réussite est intuitivement postulé par bien des éducateurs, même si ce lien n'est pas toujours compris de la même façon. Ainsi Evans²³⁴ fait remarquer qu'il est possible que les effets de l'intérêt sur la réussite n'apparaissent qu'à long terme et à la condition, paradoxale, que cet intérêt ait donné lieu à un succès précoce reposant sur les aptitudes de l'individu. Sinon, l'absence de réussite peut lui faire abandonner la poursuite de cet intérêt. Ajoutons que, malgré ces résultats de

²³¹ *Ibid.*, 1992b, p. 441.

²³² Philippe CHAMPY et Christiane ÉTÉVÉ, *op. cit.*, p. 588.

²³³ Julio C. INOSTROZA et Alain FAHRI, *Étude de quelques facteurs reliés à l'abandon et à l'échec des étudiants francophones du Cégep de l'Outaouais*, Hull, Cégep de l'Outaouais, 1979, 315 pages.

²³⁴ K. M. EVANS, *op. cit.*, p. 97 et 122.

recherche qui semblent confirmer l’assertion que l’intérêt facilite l’apprentissage et les bons résultats scolaires, quelques études montrent qu’il n’en va pas toujours ainsi. Il arrive que l’intérêt interfère avec l’apprentissage et, ce, d’au moins trois façons différentes :

First, given that interest leads to student questioning and challenge setting, there needs to be a match between the individual and the environment that is optimal for the individual (cf. Hunt, 1961) [...] Interest can also interfere with learning in that it leads students to “understand” a situation as something other than it is. In other words, the information the child/student has previously chunked for subsequent recall as a function of interest influences the way in which the student interprets the demands of a task (Renninger) [...] Finally, interest can also interfere with learning because the focus of the student is disrupted by the presence of another “goal” (Voss and Schaube). Thus, although seductive details have been conventionally added to text to enhance its interestingness, their presence is likely to be counterproductive for learning because there is a good likelihood that they will be remembered [au lieu des points importants du texte] (Wade)²³⁵.

En somme, si en général l’intérêt facilite l’apprentissage et la réussite scolaire, sous certaines conditions il peut les entraver : s’il entraîne l’élève dans une tâche qui le dépasse ou s’il l’incite à conclure trop rapidement ou encore s’il le distrait de la cible réellement à maîtriser.

La mesure de l’intérêt, ses déterminants et ses indicateurs

Si on peut affirmer que l’intérêt ou les intérêts ont un tel impact sur l’apprentissage et la réussite, c’est donc qu’on peut mesurer l’intérêt. Comment fait-on cela? Au dire de Burns²³⁶ les intérêts sont difficiles à mesurer avec validité et justesse : il faut demander au sujet (par exemple, par le biais d’un questionnaire, comme le rapportent Champy et Étévé²³⁷) qui prend alors un engagement verbal dont la part affective et la part cognitive sont bien malaisées à départager. Voici néanmoins ses principales suggestions pour tenter la mesure des intérêts :

La personne choisit des secteurs d’intérêts indiqués par des mots ou expressions, comme dans une échelle de valeur.

²³⁵ Suzan HIDI, Andreas KRAPP, K. Ann RENNINGER, *art. cit.*, 1992b, p. 443.

²³⁶ R. W. BURNS, *op. cit.*, p. 128.

²³⁷ Philippe CHAMPY et Christiane ÉTÉVÉ, *op. cit.*, p. 588.

La personne dresse la liste des choses qui l'intéressent.

La personne choisit entre des possibilités en indiquant son degré d'intérêt pour chacune.

La personne répond à des questions structurées sur le temps qu'elle consacre à un sujet [...]

Les comportements de nature non verbale qui (même s'ils ne prouvent par eux-mêmes un intérêt) sont :

Le nombre de fois ou le temps passé à assister à ou à participer à ...

Le temps consacré à, associé à l'énergie dépensée (travailler fort pendant longtemps).

L'intensité avec laquelle une personne participe à, ou assiste à (elle le fait même si c'est difficile).

Le degré de passivité ou d'activité créatrice (regarder la télévision peut ne pas indiquer un grand intérêt)²³⁸.

Quant à lui, Botteman propose de tester d'abord deux facteurs : un aspect plutôt cognitif, la capacité d'attention, et un aspect affectif, l'émotion. Il y voit des conditions préalables à l'installation de l'intérêt²³⁹. Mais il ne propose aucun outil concret pour conduire ces tests.

Sur le terrain, outre les inventaires d'intérêts, utilisés surtout en orientation scolaire (où on les associe avec des tests d'aptitudes afin d'aider l'élève à faire des choix professionnels plus éclairés), certains chercheurs utilisent le «*test de différenciateur sémantique de Geis*²⁴⁰» afin de mesurer l'intérêt d'élèves du secondaire et du collégial envers leur cours de physique. Cet instrument américain avait été développé en 1968 par Geis, suite aux travaux de Osgood, afin d'évaluer un nouveau programme de physique. Traduit en français par Friedman-Winsberg et Sainte-Marie, puis validé par Friedman-Winsberg²⁴¹, le test vise à mesurer l'*attitude* de l'élève envers son cours de physique. Il fonctionne comme suit:

²³⁸ R. W. BURNS, *op. cit.*, p. 128.

²³⁹ André BOTTEMAN, *op. cit.*, p. 93.

²⁴⁰ Suzanne FRIEDMAN-WINSBERG, *L'orientation des élèves vers les personnes, les programmes qu'ils suivent et l'intérêt qu'ils portent aux cours de physique*, thèse de doctorat, Université de Montréal, 1973, 248 pages. Voir aussi Richard B. HARFOUCHE, *Étude comparative des jugements d'intérêt et d'importance portés à leur cours de physique par les étudiants des secteurs général et professionnel*, mémoire de M.A., Université de Montréal, 1978, 56 pages.

²⁴¹ Suzanne FRIEDMAN-WINSBERG, *op. cit.*, p. 103ss.

l'étudiant est interrogé sur ce cours et il est amené à se prononcer sur des paires d'adjectifs bipolaires à l'aide d'une échelle d'intervalle notée 1, 2, 3, 4, 5 et dont chacune des paires est reliée à l'un des six facteurs de l'attitude globale : Intéressant (*Interesting*), Important (*Important*), Facile (*Easy*) , Sûr (*Safe*), Ordonné (*Orderly*), Compréhensible (*Understandable*). Pour le facteur Intéressant, les paires d'adjectifs retenus sont : intéressant/plat, ennuyant/passionnant et monotone/stimulant. Pour le facteur Important, les paires sont : important/négligeable, utile/inutile et efficace/inefficace. Comme l'intérêt, dans son étymologie et dans un grand nombre des définitions relevées, est lié à un jugement sur l'importance, ce second facteur doit aussi être pris en compte, pensons-nous. Cela pourra nourrir notre réflexion au moment de construire notre instrument de mesure.

Tentons maintenant de répertorier les principaux facteurs qui déterminent l'intérêt des élèves et les principaux indicateurs qui dénotent sa présence. Débutons par les déterminants. Hidi, Krapp et Renninger soulignent qu'en plus des caractéristiques propres à l'objet, il faut tenir compte d'autres facteurs tels «*the instructional design [...], social relationships (e.g. peers, teachers, role models)*²⁴²». Suzanne Friedman-Winsberg mentionne les caractéristiques des professeurs, le sexe des élèves et leur perception à l'égard de la difficulté de la tâche ; mais, elle écarte le statut socio-économique de la famille et l'habileté cognitive de l'élève²⁴³. Tardif démontre que l'intérêt pour la lecture chez les élèves du primaire de milieu défavorisé s'accroît en fonction de la liberté qui leur est laissée de sélectionner eux-mêmes les textes à lire²⁴⁴. Goulet montre que les attitudes relationnelles du professeur (authenticité, considération, compréhension emphatique) ont un impact sur l'intérêt de l'étudiante de sciences infirmières pour ses stages²⁴⁵. Evans rapporte les conclusions d'études antérieures qui attestent que «*chez les élèves de tous âges, les disciplines les plus populaires sont habituellement celles qui permettent beaucoup d'activités, qui donnent l'occasion de discuter et de raisonner ; ainsi la possibilité de*

²⁴² Suzan HIDI, Andreas KRAPP, K. Ann RENNINGER, *art. cit.*, 1992a, p. 8.

²⁴³ Suzanne FRIEDMAN-WINSBERG, *op. cit.*, p. 65 à 67.

²⁴⁴ Jacques TARDIF, *Impact de la pertinence du contenu des activités de lecture sur l'intérêt et l'apprentissage des enfants de cinquième année en milieu défavorisé*, thèse, Université de Montréal, 1973, 245 pages.

²⁴⁵ Céline GOULET, *Les qualités de la relation offerte par le professeur aux étudiants en sciences infirmières et leur intérêt pour les stages cliniques*, mémoire de M.A. en sciences de l'éducation, Université de Sherbrooke, 1979, 171 pages.

*démontrer et prouver est source d'intérêt*²⁴⁶». Le plaidoyer de Ferland²⁴⁷ s'appuie sur la recherche de Aubé qui a constaté que la variété des stratégies pédagogiques soutient l'intérêt d'élèves du collégial tout au long d'une session²⁴⁸.

Quant aux indicateurs de l'intérêt, voyons ce qu'en disent les chercheurs. Pour les étudiants universitaires, Mager nous suggère d'observer les comportements suivants :

[...] les individus fortement attirés par un sujet en parlent beaucoup, encouragent les autres à s'y intéresser, lisent et achètent des livres s'y rapportant, assistent à des conférences, publient des études et choisissent des carrières s'y rapportant. Les étudiants fortement intéressés par une matière s'efforcent d'assister à des cours supplémentaires, en font la louange et y consacrent tout leur temps²⁴⁹.

Hidi, Krapp et Renninger pointent l'effort et la persistance dans les activités, mais soulignent que, paradoxalement, ce déploiement persistant d'énergie n'est pas ressenti comme «forçant» par le sujet en état d'intérêt²⁵⁰. Ces mêmes auteurs avaient auparavant affirmé que l'intérêt «[...] can be said to “show itself” in particular psychological states, such as focused, prolonged, relatively effortless attention, all of which are accompanied by feelings of pleasure and concentration [...]»²⁵¹. Goulet a observé chez des étudiantes du programme de sciences infirmières des comportements qui montrent un désintérêt à l'égard de leurs stages alors qu'ils ont pourtant librement choisi leur programme d'études : «Par exemple, ils n'exécutent et ne lisent que ce qui est prévu dans le syllabus ; ils questionnent rarement ; ils répondent par un oui ou par un non aux interrogations du professeur ; ils rendent des travaux peu explicites ; ils manifestent de l'empressement à quitter le champ clinique ; ils ne collaborent guère avec le personnel ; enfin, ils prennent peu d'initiatives permises²⁵²». En inversant en positif cette liste de comportements indicateurs du désintérêt des étudiantes, on obtient une liste d'indicateurs de l'intérêt.

²⁴⁶ K. M. EVANS, *op. cit.*, p. 98.

²⁴⁷ Guy FERLAND, «Comment faire réussir davantage les garçons?» dans *Le Devoir*, 18 octobre 2002.

²⁴⁸ Rachel AUBÉ, *La réussite scolaire des garçons* (document consulté le 11 novembre 2002), [En ligne], Adresse URL : <http://raube.cegebceapp.qc.ca/garcons.htm>

²⁴⁹ Robert F. MAGER, *Pour éveiller le désir d'apprendre*, Paris, Gauthier Villars, 1969, p. 95.

²⁵⁰ Suzan HIDI, Andreas KRAPP, K. Ann RENNINGER, *art. cit.*, 1992b, p. 437.

²⁵¹ *Ibid.*, 1992a, p.7.

²⁵² Céline GOULET, *op. cit.*, p. 2.

La réussite du cours

La définition

Notre recherche tentera aussi de mesurer l'impact de l'intérêt des élèves, tel que généré par l'analyse de problématiques actuelles liées au programme d'études dans lequel ils sont inscrits, sur la réussite du cours de philosophie éthique. Mais qu'entendre par réussir ? Dans le contexte esquissé par la problématique de notre projet, réussir son cours de philosophie éthique signifierait sûrement que l'élève fait preuve d'un niveau satisfaisant d'autonomie et d'un niveau satisfaisant d'esprit critique face aux valeurs éthiques. Autrement dit, qu'au terme de ce cours, il puisse démontrer une compétence éthique suffisante. Quel défi ! D'abord parce que cette entreprise dépasse certainement l'ambition et la durée d'un seul cours et aussi parce que la tâche de vérification de l'atteinte d'un tel seuil excède assurément les limites d'un travail comme le nôtre. Toutefois, il semble utile d'y réfléchir brièvement et d'étayer ces deux arguments.

Pour démontrer que le développement d'une véritable compétence éthique échappe à l'emprise d'un seul cours, il suffit peut-être de rappeler ici les définitions qu'on peut en donner. Par exemple, le Conseil supérieur de l'éducation (CSE) propose dans son rapport annuel 1989-1990²⁵³ d'inclure dans la compétence éthique des éléments comme les aptitudes à la recherche et au dialogue (conscience de l'inachèvement, exigence de recherche d'accomplissement, acceptation de l'incertitude, questionnement radical, nécessité du dialogue), l'habileté à exercer un esprit critique et créatif (prise de distance à l'égard des repères sociaux, compréhension de la situation, discernement des valeurs, adoption d'une perspective universelle), ainsi que les dispositions à l'autonomie et à l'engagement (accès au choix, aux valeurs, à la responsabilité, engagement et accomplissement dans l'action). Tout un menu ! Même une définition à première vue plus simple et davantage opérationnelle qui présente la compétence éthique comme la «*capacité d'une personne à prendre des décisions responsables et délibérées*²⁵⁴» montre bien que la nature d'une telle compétence éthique appelle un développement continu qui ne se termine

²⁵³ CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, *Développer une compétence éthique pour aujourd'hui*, déjà cité.

²⁵⁴ Georges A. Legault, *op. cit.*, p. 280.

jamais. Que l'on prenne l'une ou l'autre définition, on peut conclure que c'est là l'affaire d'une vie et non celle d'un ou même de plusieurs cours. Ce qui ne signifie évidemment pas que nous devions renoncer à contribuer à ce développement; d'ailleurs, l'énoncé de compétence prescrit officiellement au troisième cours de philosophie en fait foi : au terme du cours, il s'agit pour l'élève de «porter un jugement sur des problèmes éthiques de la société contemporaine²⁵⁵». Ainsi, quand le professeur du cours de philosophie éthique attribue la note de passage (60%) à un élève à la fin de ce cours, il atteste que cet élève maîtrise de façon satisfaisante cette compétence qui participe elle-même de l'autonomie et de l'esprit critique face aux valeurs éthiques que le cours vise à développer. Obtenir une telle note finale signifie donc, qu'au jugement de l'évaluateur, les productions qui lui ont été soumises tout au long de la session et particulièrement au moment de l'épreuve finale du cours démontrent que leur auteur atteint un seuil de compétence approprié et qu'en conséquence, cet élève réussit son cours. Dans notre recherche, c'est donc ainsi que nous interpréterons la note finale des élèves à ce cours de philosophie.

D'autant plus que les travaux de Kohlberg sur le développement du jugement moral²⁵⁶, comme ceux de Boisvert²⁵⁷ sur la pensée critique des élèves du collégial, ont montré à l'envi que toute entreprise de mesure fine de ces aspects demande une méthodologie et des outils qui sont hors de portée d'une recherche comme la nôtre. Qu'il suffise ici de noter qu'il n'existe en français aucun instrument de mesure validé pour déterminer de manière simple à quel stade de développement du jugement moral est rendu tel ou tel individu²⁵⁸; les méthodes utilisées par Kohlberg lui-même et par ceux qui ont travaillé à sa suite supposent toujours l'analyse qualitative des réponses d'individus placés devant plusieurs mises en situation de problèmes moraux complexes; les réponses sont ensuite codées et classées selon la typologie des motifs invoqués par l'individu à partir d'une grille qui comporte

²⁵⁵ MEQ, *Formation générale*, p. 30.

²⁵⁶ Cf. le résumé qu'en font Philippe CHAMPY et Christiane ÉTÉVÉ, *op.cit.*, p. 706-707.

²⁵⁷ Jacques BOISVERT, *La formation de la pensée critique*, Saint-Laurent (Qué.), ERPI, 1999, 152 pages. Voir aussi du même auteur *Pensée critique et sciences humaines : étude sur l'évolution de la pensée critique des élèves du programme de sciences humaines au collégial*, Saint-Jean-sur-Richelieu, Cégep Saint-Jean-sur-Richelieu, 2002, 173 pages.

²⁵⁸ C'est la conclusion de l'étude de Paul LOUBIER, *La mesure du raisonnement moral selon l'approche des stades de Kohlberg : validation d'un questionnaire objectif*, mémoire de maîtrise en psychologie, Montréal, UQAM, 1986, 143 pages.

quinze angles et quatre-vingt dix cellules²⁵⁹. Une telle entreprise est clairement hors de la portée d'une recherche comme la nôtre! De même que celle d'une vérification scientifique de la pensée critique des élèves : Boisvert (1999, 2002) y travaille depuis des années en utilisant toute une batterie de moyens que nous ne pourrions faire nôtres ici. Nous nous en tiendrons donc au jugement de l'enseignant, tel que signifié par la note finale de l'élève à son cours de philosophie éthique, pour attester de sa réussite et de sa maîtrise de la compétence visée par le cours.

Ajoutons que notre contexte plus immédiat en est un de réussite «scolaire» et non pas de réussite plus large, éducative ou sociale²⁶⁰: la réussite scolaire, c'est celle qui renvoie au cheminement parcouru par l'élève dans le système scolaire, alors que la réussite éducative «[...] considère le processus de transmission des attitudes, des comportements et des valeurs, tandis que la réussite sociale tient compte de la correspondance entre la formation reçue à l'école et la place occupée dans la société²⁶¹». Les indicateurs habituels de la réussite scolaire sont la proportion des cours abandonnés, la proportion des cours échoués, la moyenne des notes obtenues aux cours suivis²⁶²; toutefois, comme il est question dans notre recherche de la réussite d'un cours et non de la réussite scolaire en général, l'indicateur ultime reste la note finale obtenue à ce cours.

Les facteurs de réussite

Néanmoins, il pourrait nous être utile de répertorier les principaux facteurs de réussite scolaire, tout en tenant compte de Clermont qui fait remarquer que pour essayer de cerner la réussite scolaire, on a souvent examiné son opposé, l'échec scolaire²⁶³. Certains chercheurs regroupent ces facteurs de réussite en deux catégories, celle des facteurs environnementaux

²⁵⁹ Jean-Marc SAMSON, «L'éthique, l'éducation et le développement du jugement moral» dans *Cahiers de recherche éthique*, #2, 1976, p. 5-55.

²⁶⁰ Pour une définition plus large du concept de réussite des élèves voir CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, *Des conditions de réussite au collégial : réflexions à partir de points de vue étudiants*, Québec, Les Publications du Québec, 1995, 124 pages. Voir aussi Brigitte CLERMONT, *Perception des élèves sourds quant aux facteurs qui facilitent ou entravent leur réussite au collégial*, mémoire de M. Éd., Montréal, UQAM, 1999, 223 pages.

²⁶¹ Brigitte CLERMONT, *op. cit.*, p. 37.

²⁶² Andrée CANTIN, et Serge DUBUC, *Facteurs d'intégration et réussite aux études à la première session*, rapport de recherche PAREA, Joliette, Cégep Joliette-De Lanaudière, 1995, 101 pages.

²⁶³ Brigitte CLERMONT, *op. cit.*, p. 36.

décrivant le milieu pédagogique et celle des facteurs psychologiques associés à l'étudiant²⁶⁴. La première catégorie inclut les éléments identifiés par Inostroza et Fahri²⁶⁵, c'est-à-dire l'encadrement fourni par les professeurs, les méthodes pédagogiques utilisées, l'atmosphère du cégep, le mode d'évaluation, le niveau d'information reçu sur le collègue avant d'y entrer. La seconde catégorie inclut des résultats de plusieurs recherches :

Paske et Scott (1972) ont découvert un lien entre les styles d'apprentissage des élèves et la réussite scolaire. Le rendement scolaire a été également associé au développement des structures cognitives, en particulier au niveau de la pensée formelle, soit l'acquisition du stade hypothético-déductif (Torkin-Lagacé, 1981). La motivation n'a pas été oubliée : l'intérêt pour les cours (Inostroza et Fahri, 1979), la motivation intrinsèque et la mise en valeur de soi (Noircent et Tran, 1981) vont de pair avec le succès scolaire. D'autres facteurs personnels ont été mis en relation avec le niveau de réussite, plus spécifiquement en mathématiques et en physique : les croyances irrationnelles au sujet de la réussite scolaire, l'anxiété face à l'apprentissage, les comportements d'étude (Blouin, 1985, 1986)²⁶⁶.

Selon Lévesque, les facteurs les plus fréquemment associés au phénomène des échecs et des abandons scolaires sont les facteurs d'ordre personnel, les capacités intellectuelles, la motivation, le vécu des élèves et le milieu socio-économique²⁶⁷. Belleau, quant à lui, les regroupe en trois ordres de conditions, les dispositions psycho-intellectuelles, les déterminants socio-économiques et les conditions de vie, qui affectent la réussite scolaire par leur constante interaction²⁶⁸. Mais, c'est Bouchamma qui offre, à notre avis, la recension des écrits la plus complète sur ce sujet; elle affirme qu'on peut regrouper les écrits sur les déterminants du rendement scolaire au collégial selon quatre pôles :

²⁶⁴ Isabelle FALARDEAU, Simon LAROSE et Roland ROY, *Intégration aux études collégiales : analyse de facteurs liés au rendement scolaire*, Sainte-Foy, Cégep de Sainte-Foy, 1988, 74 pages.

²⁶⁵ Cf. note 233.

²⁶⁶ Isabelle FALARDEAU, Simon LAROSE et Roland ROY, *op. cit.*, p. 10.

²⁶⁷ Ginette LÉVESQUE, *La relation entre la motivation et le rendement scolaire des étudiants et des étudiantes en soins infirmiers du Bas-Saint-Laurent à la lumière de la théorie de Deci et Ryan et de la taxonomie de Vallerand et Blais*, mémoire de M.A. en sciences de l'éducation, Université de Sherbrooke, 1993. 121 pages.

²⁶⁸ Jacques BELLEAU, «Réussir à l'extrême», *Pédagogie collégiale*, vol. 16, no. 4 (mai 2003), p. 5-6. Dans le même numéro de cette revue voir l'article de Hélène TARDIF, «Sens et utilité du français et de la philosophie dans les programmes techniques», p. 16-25. Selon elle (p. 18), l'analyse des entrevues menées auprès d'étudiantes du programme Techniques d'éducation à l'enfance met en évidence trois facteurs influant sur leur réussite «[...] soit leur rapport à la lecture, leur rapport à l'écriture et leur rapport à la professeure ou au professeur».

Un pôle relié aux facteurs psychologiques et individuels [elle range ici a) anxiété, attributions, perceptions, motivation, b) âge, sexe, antécédents scolaires, travail rémunéré, influence des pairs, stratégies d'étude, temps consacré à l'étude], un pôle relié aux facteurs socio-économiques et culturels [appartenance socio-économique et caractéristiques des parents (telles niveau de scolarité, statut civil, niveau d'encouragement)], un autre relatif aux facteurs institutionnels [organisation de la classe, caractéristiques des programmes et des matières, passage secondaire-collégial, ressources humaines] et enfin un autre relié aux enseignants [attributions, temps consacré à l'élève hors classe, qualité de leurs relations avec l'élève, caractéristiques socio-démographiques et professionnelles (comme âge, sexe, niveau de qualification, statut d'emploi, charge de travail)]²⁶⁹.

Puisque tout un pan de notre recherche tentera de déterminer si l'intérêt des élèves et l'analyse de problématiques liées à leur programme d'études ont un impact sur leur note finale du cours de philosophie éthique, c'est dire que nous essayerons d'isoler l'effet de deux variables du pôle psychologique et du pôle institutionnel, tout en sachant que bien d'autres variables interviennent aussi dans le résultat final de l'élève.

Les entrevues exploratoires

En guise de complément à cette recension des écrits, nous avons mené à l'automne 2002 une série d'entrevues exploratoires afin de confirmer, voire d'ajouter des éléments à la liste des facteurs et indicateurs de l'intérêt et de la réussite. Tablant sur la recension des écrits, nous avons déjà conclu qu'il nous faudrait en arriver à construire des questionnaires²⁷⁰ afin de recueillir le point de vue d'un grand nombre de professeurs et d'élèves du cours de philosophie éthique et nous cherchions à ce moment à enrichir notre banque d'indicateurs et de facteurs de l'intérêt et de la réussite. Nous avons donc tenu un *focus group* avec les professeurs d'un département de philosophie²⁷¹, puis trois entrevues individuelles avec des

²⁶⁹ Yamina BOUCHAMMA, *Les attributions causales des enseignants du collégial au sujet de la réussite et de l'échec scolaires des étudiants*, thèse de doctorat, Québec, Université Laval, 1999, p. 14.

²⁷⁰ Cf. note 237.

²⁷¹ Quatre enseignants, deux enseignantes, un stagiaire; une moyenne de quinze années d'expérience en enseignement collégial de la philosophie.

enseignants de cégeps différents²⁷² ainsi que trois entrevues avec des élèves de deux collèges différents²⁷³. Chaque rencontre a duré environ quarante-cinq minutes²⁷⁴.

Ces entrevues exploratoires permettent de recouper en bonne partie les facteurs et indicateurs énumérés précédemment. En effet, si le troisième cours de philosophie au collégial intéresse les élèves, c'est surtout parce qu'il est jugé plus proche d'eux, qu'il a une approche pragmatique, qu'il traite de problèmes réels, actuels et qu'il permet davantage la pensée personnelle, la discussion et la critique. Parmi les autres déterminants de l'intérêt, les élèves ont mentionné les approches pédagogiques utilisées, le professeur, les prédispositions personnelles et le choix des auteurs étudiés. Les professeurs ont relevé le type de regroupement des clientèles, la taille du groupe et le climat de classe, la place du cours dans l'horaire, la variété des méthodes pédagogiques utilisées ainsi que la motivation du professeur et son habileté à communiquer. Ces entrevues exploratoires n'ont pas permis de dégager d'autres indicateurs de l'intérêt que ceux relevés dans les recherches déjà citées : professeurs et élèves identifient la participation des élèves, la discussion, les questions posées en classe par les élèves et l'implication de ceux-ci comme les principaux indicateurs de l'intérêt. Toutefois, ces affirmations permettent de relever le paradoxe suivant : la discussion est vue à la fois comme indicateur et comme facteur de l'intérêt. Du côté de la réussite des cours de philosophie, aucun nouveau facteur ou indicateur ne s'est ajouté à la liste déjà obtenue²⁷⁵.

²⁷² Trois professeurs masculins, tous ayant plus de vingt-cinq années d'expérience et détenant un doctorat ou une scolarité de doctorat.

²⁷³ Un garçon rencontré seul et deux garçons vus ensemble (collège A); puis, deux filles et un garçon interviewés ensemble (collège B). Des six élèves rencontrés, deux étudiaient en Sciences humaines, deux en Techniques infirmières, un en Techniques juridiques et un en Sciences de la nature. De plus, l'un reprenait le cours suite à un échec, un autre le suivait à ce moment suite à un changement d'orientation, un troisième venait juste d'effectuer un retour aux études; les trois autres avaient un parcours régulier.

²⁷⁴ Le questionnaire qui a été utilisé avec les élèves est présenté à l'Annexe I, celui des professeurs à l'Annexe II et la synthèse des réponses obtenues à l'Annexe III. Le résumé de nos entrevues est paru dans le *Bulletin de la Société de Philosophie du Québec*, vol. 29, no. 2 (printemps 2003), p. 4-6. Le *Bulletin* a déjà publié les résultats d'un sondage similaire : RONDEAU, Christian. «Sondage sur la place de la philosophie au collégial», *Bulletin de la Société de Philosophie du Québec*, vol. 27, no.1 (hiver 2001), p. 17 à 20.

²⁷⁵ Les indicateurs et les facteurs que nous avons identifiés dans la recension des écrits et dans nos entrevues exploratoires sont présentés sous forme de tableau dans l'Annexe IV.

Le réseau de concepts

Avant d'en arriver à la fabrication de questionnaires à administrer aux professeurs et aux élèves du cours de philosophie éthique, nous avons voulu tenter de regrouper les différents déterminants et indicateurs de l'intérêt et de la réussite des élèves dans un réseau de concepts permettant d'avoir une vue d'ensemble. Le schéma de la situation pédagogique globale tel que présenté par le *Dictionnaire actuel de l'éducation* nous a fourni un modèle adéquat :

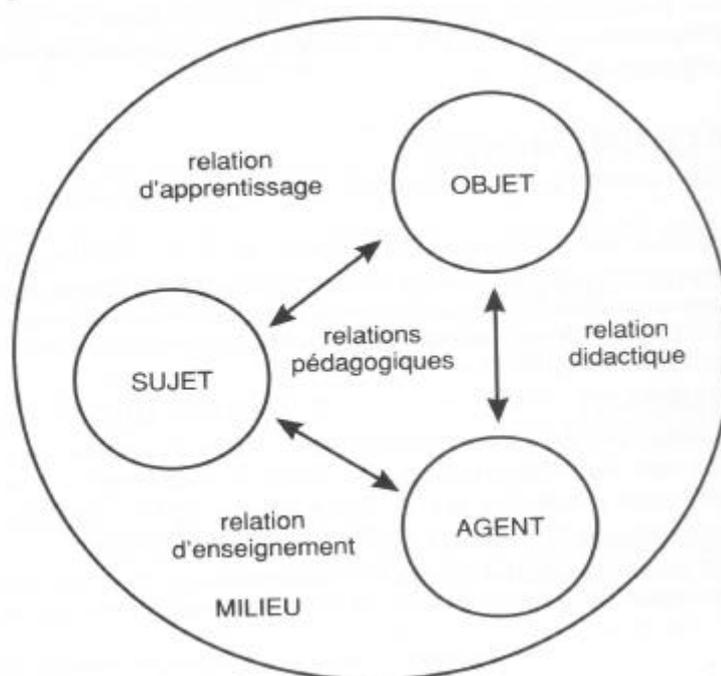


Figure 1

Modèle systémique de la situation pédagogique

Source : Renald Legendre, *Dictionnaire actuel de l'éducation*, 2^e édition, Guérin, 1993.

La situation pédagogique particulière qui nous intéresse dans notre projet de recherche, c'est celle qui met en relation le professeur (**agent**) et les élèves (**sujets**) du cours de philosophie éthique (**objet**) dans un **milieu** donné (collège, groupe). Ce schéma nous permet maintenant de classer les indicateurs et les facteurs de l'intérêt et de la réussite dans les principales dimensions selon qu'ils appartiennent davantage à l'un des pôles de cette

situation pédagogique. Nous tenterons d'énoncer clairement les attributs de chaque dimension, c'est-à-dire les éléments particuliers qui feront l'objet de la cueillette de données²⁷⁶.

Cet exercice nous permet en même temps de déterminer l'identité de la personne la plus susceptible de nous fournir les données que nous recherchons : le professeur (P) ou les élèves (E).

L'objet de la relation : le cours de philosophie éthique

L'objectif du cours

(P et E)

Compétence

- connaissance de l'énoncé, perception du niveau de maîtrise atteint, perception de l'importance et de l'utilité de l'objectif en regard du programme et de la vie personnelle.

Approche pédagogique générale

- éthique appliquée ou éthique fondamentale, inductive ou déductive, théorique ou pratique, centrée sur le professeur, sur l'élève ou sur la matière : identification, proportion.

Le contenu

(P et E)

Problématiques

- énumération des thèmes/sujets, proportion du temps de classe consacré à chaque thème/sujet, source (manuel, médias, professeur, élève), appréciation du degré d'actualité, degré de proximité avec la vie personnelle et le programme d'études, degré de liberté laissée aux élèves, degré d'intérêt déclaré par les élèves et perçu par le professeur.

Théories (auteurs, courants de pensée et notions)

- énumération, proportion du temps de classe consacré à chaque théorie, source (manuel, médias, prof, élève), appréciation du degré d'actualité, degré de proximité

²⁷⁶ Nous suivons ici la démarche suggérée par Raymond QUIVY et Luc VAN CAMPENHOUDT, *op. cit.*, p. 107 à 210.

avec la vie personnelle et le programme d'études, degré de liberté dans le choix, degré d'intérêt suscité.

Techniques d'enseignement

- présentation (démonstration, exposé magistral, exposé informel, exposé multimédia), discussion (séminaire, groupe de discussion, plénière), participation (atelier, travail d'équipe, remue-méninges, étude de problèmes), simulation (jeu de rôles) : type, fréquence, durée, appréciation de la variété et de la nouveauté.

Matériel didactique

- manuel, recueil de textes, audio-visuel, informatique : type, fréquence, appréciation de la variété et de la nouveauté.

Évaluations

- sommatives (examen, travail de recherche, dissertation, exposé) : type, degré de difficulté prévu par le professeur et perçu par l'élève, fréquence, durée, pondération, degré de liberté dans le choix des tâches, satisfaction.

- formatives (exercices, rédaction, test informatisé) : type, difficulté, fréquence, durée, satisfaction.

Les sujets de la relation : les élèves

(E)

Caractéristiques individuelles

- identité : code permanent, numéro de fiche ou de dossier sur la liste officielle de classe, sexe, âge, langue maternelle;
 - degré d'autonomie vs famille, structure du ménage (qui peut ne pas être la famille);
 - conditions de vie : état de santé / problèmes personnels [à Hiver 2003], revenus;
 - famille : état civil des parents, scolarité du père et de la mère, profession du père et de la mère, revenus du père et de la mère;
 - dispositions dominantes (introspection ou action, étude ou loisirs, anxiété vis-à-vis la réussite scolaire ou sérénité, laisser-aller ou engagement) : type, proportion.

Emploi du temps

- nombre d'heures de cours hebdomadaire, nombre d'heures de travail rémunéré hebdomadaire, nombre d'heures d'étude hebdomadaire, nombre d'heures hebdomadaire d'activités parascolaires, nombre d'heures hebdomadaire de loisirs, nombre d'heures d'étude hebdomadaire en philosophie éthique.

Cheminement scolaire

- programme antérieur (s'il y a lieu) : nombre de sessions complétées; retour aux études, occupation antérieure à ce retour;
- programme actuel: identification, année de début, nombre de sessions complétées, nombre de sessions à faire, année prévue de diplomation, carrière projetée, degré de satisfaction envers la formation;
- persévérance : degré de certitude du choix, nombre d'absences aux cours; notes antérieures : moyenne générale de 5e secondaire, note finale aux autres cours de philosophie, moyenne générale au cégep;
- notes actuelles : moyenne à ce jour au cours de philosophie éthique, note finale prévue au cours de philosophie éthique, note finale réelle au cours de philosophie éthique;
- échecs : nombre de cours, type de cours, motifs.

Facteurs psychologiques

- degré de motivation personnelle à réussir (ce cours, le diplôme);
- comportements indicateurs d'intérêt :
 - attention favorable : écoute, prise des notes, questions volontaires, discussion en classe, effort persistant non pénible (fréquence);
 - préoccupation : réflexions personnelles hors classe sur des sujets liés, commentaires positifs hors classe envers le cours, discussion hors classe, reconnaissance dans les médias (fréquence, durée, intensité, degré de passivité ou d'activité);
 - passion : lectures supplémentaires, activités supplémentaires, recherches supplémentaires, impact reconnu sur les idées et la conduite (fréquence, durée, intensité);
- perceptions à l'égard du professeur : attitudes relationnelles caractéristiques (authenticité, considération et compréhension envers les élèves), disponibilité hors classe, satisfaction, style d'enseignement privilégié (dispensateur, interrogateur, animateur, coopératif, accompagnateur), niveau de préparation, dynamisme;
- perceptions à l'égard du milieu (groupe, collège, famille, amis) : climat général, satisfaction, niveau d'encouragement;
- perception à l'égard de la philosophie comme discipline en général : importance, utilité, difficulté, satisfaction, intérêt, degré de proximité avec la vie personnelle et le programme d'études;
- perception à l'égard de la philosophie éthique comme cours particulier : importance, utilité, difficulté, satisfaction, intérêt, degré de proximité avec la vie personnelle et le programme d'études.

Le milieu de la relation

(P)

Collège

- nom, localisation, nombre total d'élèves [ne pas demander, connu par ailleurs].

Organisation scolaire

- type de groupes-classe, force du groupe [ne pas demander, connu par ailleurs], horaire du cours, nombre d'élèves dans le groupe.

Pratiques du département de philosophie

- plan cadre, participation au comité du programme, participation au comité de la formation générale, grille de compétences, participation à l'épreuve synthèse de chaque programme, centre d'aide en philosophie.

L'agent de la relation : le professeur

(P)

Caractéristiques individuelles

- identité : sexe, âge, langue maternelle;
- conditions de vie : état de santé, problèmes personnels, [à Hiver 2003];
- caractéristiques d'emploi : nombre d'années d'expérience, nombre d'années d'ancienneté, statut, charge de travail;
- caractéristiques de formation : nombre d'années de scolarité, diplôme de plus haut rang.

Caractéristiques professionnelles

- connaissance du programme : degré, utilité;
- concertation et/ou projets conjoints avec les collègues du programme : type, fréquence, durée;
- style d'enseignement (dispensateur, interrogateur, animateur, coopératif, accompagnateur): proportion;
- techniques pédagogiques *privilegiées* : identification, proportion;
- disponibilité hors classe : type, nombre d'heures hebdomadaire.

Facteurs psychologiques

- perception à l'égard de lui-même :
 - habileté à communiquer : niveau;

- attitudes relationnelles (authenticité, considération et compréhension envers les élèves): niveau;
 - motivation à enseigner à ce groupe : niveau;
- perception à l'égard du groupe :
- force, intérêt, niveau prévu de réussite, climat, motivation, participation : degré.

Voilà donc la liste complète des attributs de chacune des dimensions des principaux concepts qui interviennent dans notre objet d'étude. Le cadre théorique de notre recherche est maintenant bien établi, pensons-nous. Fort de cette liste, nous pouvons passer à l'étape pratique de l'observation sur le terrain et de la méthodologie que nous avons utilisée pour y parvenir.

Chapitre 6 : La méthodologie

Dans ce chapitre, nous rendons compte de la méthodologie que nous avons utilisée pour recueillir les données, puis pour les traiter.

Nous aborderons successivement la façon dont les instruments de mesure ont été conçus et validés et, ensuite, la manière dont les données ont été recueillies et le traitement dont elles ont fait l'objet.

La conception et la validation des instruments

Sur la base de la liste des attributs des dimensions découlant du réseau de concepts et de la recension des écrits sur les indicateurs et déterminants de l'intérêt des élèves et de leur réussite, nous avons procédé en décembre 2002 et janvier 2003 à la création d'une version préliminaire d'un questionnaire destiné aux professeurs du cours de philosophie éthique et d'une autre version destinée à leurs élèves. Ces deux versions ont été analysées par la firme *Études socio-graphiques inc.*²⁷⁷, puis modifiées afin de tenir compte des commentaires.

En février 2003, la version des professeurs et celle des élèves ont fait l'objet d'un pré-test dans un même collège auprès de deux groupes d'élèves du cours de philosophie éthique et de leurs professeurs. L'analyse des réponses aux questionnaires et des commentaires obtenus sur le formulaire préparé pour cette occasion (Annexe V) a permis de modifier certains énoncés jugés peu clairs et de produire la version finale des deux questionnaires, celui des professeurs (Annexe VI) et celui des élèves (Annexe VII).

La collecte des données

L'échantillon

Dès septembre 2002, un message électronique expédié aux directions des études des collèges privés et publics francophones sollicitait leur collaboration pour transmettre aux différents départements de philosophie de leur institution une invitation à se porter volontaire pour faire partie de l'échantillon (Annexe VIII) et un résumé du projet de recherche (Annexe IX). Au terme du processus de sollicitation, vingt-cinq professeurs

²⁷⁷ Monsieur Philippe Ricard, professeur au Collège de Rosemont.

enseignant dans treize collèges différents, dont trois collèges privés, ont accepté de mettre un groupe d'élèves de philosophie éthique de la session Hiver 2003 à la disposition du chercheur et de répondre eux-mêmes au questionnaire qui leur serait destiné; ces professeurs ont signé le formulaire de consentement qui en atteste (Annexe X). Ces collèges sont situés dans sept régions administratives différentes, incluant Québec et Montréal; la taille de leur population étudiante varie considérablement²⁷⁸. Les vingt-cinq professeurs ont effectivement retourné leur questionnaire après y avoir répondu et ils ont fourni au chercheur en fin de session Hiver 2003 la note finale de chacun des élèves de leur groupe participant; au total, six cent trente-sept élèves ont rempli la version élèves du questionnaire.

Bien qu'il ne s'agisse pas d'un échantillon probabiliste au sens strict étant donné que les professeurs se sont portés eux-mêmes volontaires pour participer à cette recherche, il nous semble que, compte tenu des caractéristiques mentionnées plus haut, l'échantillon offre une bonne représentativité et que les résultats de cette enquête pourront être généralisés. Toutefois, nous pourrions penser que les professeurs qui se portent volontaires comptent parmi les plus confiants et les plus ouverts du réseau collégial puisqu'ils acceptent de se compromettre en laissant leurs élèves être interrogés et en répondant eux-mêmes à un questionnaire qui met leurs pratiques en jeu. Nous ne pouvons donc conclure à une totale représentativité de l'échantillon.

Le protocole

En mars 2003, une lettre personnelle fut adressée à chacun des vingt-cinq professeurs participant à la recherche afin de rappeler le protocole d'administration des questionnaires et de cueillette des notes finales (Annexe XI).

Conformément à notre entente préalable, une personne indépendante autre que le professeur titulaire du groupe devait assurer la supervision de la passation du questionnaire, entre la

²⁷⁸ Le plus petit collège compte moins de 1000 élèves alors que le plus peuplé est fréquenté par plus de 5000 élèves; la moyenne de la population étudiante des 13 collèges est de 2500 élèves. Clientèle 2001 à l'enseignement ordinaire, temps complet. Source pour les cégeps: MEQ, Observations et prévisions des effectifs de l'ensemble du réseau collégial et du réseau public : passé récent, présent et perspectives, (page consultée le 9 janvier 2003), [En ligne], adresse URL : http://www.meq.gouv.qc.ca/stat/Sipeec/Etabl_nom.htm. Pour les collèges privés, leur site web lorsque l'information y était disponible.

onzième et la quinzième semaine de la session, dans les dernières quarante-cinq minutes du cours. Ainsi, les élèves pouvaient se sentir plus libres de leurs réponses hors de la présence du titulaire et ils avaient emmagasiné une expérience suffisante du cours d'éthique puisque ces élèves étaient rendus dans le dernier tiers de la session d'hiver.

L'administrateur indépendant, habituellement un collègue ou un conseiller pédagogique, remettait au même moment au professeur sa propre version du questionnaire; puis, il devait recueillir tous les questionnaires remplis et se charger de les réexpédier au chercheur. L'identité de cet administrateur local des questionnaires avait été préalablement établie conjointement par le chercheur et le professeur volontaire; c'est à cet administrateur qu'étaient envoyés les questionnaires destinés aux professeurs et ceux destinés aux élèves et c'est lui qui convenait d'un rendez-vous avec chaque professeur titulaire pour la passation des questionnaires dans leur classe.

Il ne restait plus au professeur titulaire qu'à expédier au chercheur par télécopieur, par la poste ou par courriel la liste officielle des notes finales des élèves de ce groupe à la fin de la session.

Le déroulement

Les questionnaires ont été administrés tel que prévu : aucune dérogation au protocole n'a été signalée au chercheur, ni par les administrateurs locaux ni par les professeurs. Tel que déjà mentionné, vingt-cinq questionnaires destinés aux professeurs ont été remplis et retournés au chercheur ainsi que six cent trente-sept questionnaires destinés aux élèves. Les vingt-cinq listes des notes finales des élèves de ces groupes ont aussi été acheminées au chercheur.

La saisie des données

La saisie des questionnaires des élèves a été confiée à la firme *Études socio-graphiques inc.* qui a réalisé la saisie en mai et juin 2003. Durant la même période, le chercheur a effectué lui-même la saisie des réponses aux questionnaires des professeurs ainsi que celle des notes finales des élèves. Les deux banques de données, celle des professeurs et celle des élèves, ont été vérifiées par la firme de consultants.

Le traitement des données

D'octobre 2003 à février 2004, les données ont été traitées et analysées par le chercheur en étroite collaboration avec le statisticien consultant²⁷⁹.

Nous avons d'abord produit les statistiques descriptives univariées afin d'établir le portrait des répondants, professeurs et élèves. Puis, nous avons convenu de ne traiter plus avant que la base de données du questionnaire administré aux élèves, après y avoir toutefois introduit en toute fin dix-sept **variables dérivées** à partir du questionnaire administré aux professeurs ou de la liste de classe que chaque professeur avait transmise à la fin de la session ; c'est-à-dire que ces variables ont été introduites dans la base de données du questionnaire des élèves afin de permettre le repérage et le traitement des élèves selon des caractéristiques de leur groupe d'appartenance qui ne sont livrées que par le questionnaire des professeurs ou par leur liste de classe.

Un premier traitement exploratoire des données au moyen du coefficient de corrélation fut ensuite exécuté : le rho de Spearman (rs) et le seuil de certitude (sig) furent calculés pour toutes les relations entre, d'une part l'intérêt déclaré par les élèves envers le cours de philosophie éthique (q.9, première variable dépendante) et la note finale obtenue par chaque élève (deuxième variable dépendante), et, d'autre part, les autres items du questionnaire (variables indépendantes). Cette opération préliminaire nous a permis un certain nombre de constats qui ont orienté la suite de nos opérations :

- La présence d'une corrélation significative et positive entre la note finale des élèves et leur degré d'intérêt envers le cours de philosophie éthique (sig 0,00; rs 0,23).
- La plus forte corrélation significative positive de tout l'ensemble (sig 0,00; rs 0,64) est celle entre la satisfaction déclarée par les élèves envers le cours de philosophie éthique (q.11) et l'intérêt des élèves vis-à-vis du cours (q.9).
- Le lien entre cette même variable «satisfaction» (q.11) et la note finale des élèves est lui aussi significatif et positif (sig 0,00; rs 0,27).

²⁷⁹ Monsieur Jean-Guy Banville de la firme *Études socio-graphiques inc.*

Le premier constat nous encourageait à poursuivre et à raffiner le traitement statistique puisque nos deux variables dépendantes s'avéraient reliées. Le deuxième et le troisième constats nous amenèrent à considérer la satisfaction envers le cours (q.11) comme variable dépendante au même titre que l'intérêt (q.9) et la note finale.

La stratégie suivante fut alors établie pour le second traitement de statistiques corrélatives :

- Les différents coefficients seront d'abord calculés, ordonnés et commentés séparément pour chacune des sections du questionnaire des élèves de manière à comparer entre eux les indicateurs comparables.
- Le coefficient de corrélation (rho de Spearman) sera utilisé pour les combinaisons de variables mesurées au niveau ordinal et intervalle-rapport. Le khi carré sera utilisé pour toutes les paires de variables de niveau nominal ainsi que pour les combinaisons d'échelles nominales et ordinales. Enfin, l'analyse de variance servira à analyser l'influence d'une variable mesurée au niveau nominal sur une variable mesurée au niveau intervalle-rapport.
- Pour chaque type de test et pour chacune des variables dépendantes (q.9 intérêt envers le cours, q.11 satisfaction envers le cours, note finale obtenue) les résultats seront placés par ordre décroissant, soit en fonction du coefficient de corrélation (r_s) lui-même, soit selon le v de Cramer dans le cas du khi carré, soit en fonction de la moyenne la plus forte pour l'analyse de variance (test f). Évidemment, nous ne retiendrons que les résultats statistiquement significatifs²⁸⁰. C'est donc dire que, pour chaque section du questionnaire des élèves, nous serons en mesure de produire une liste des variables indépendantes qui ont une incidence sur chacune des variables dépendantes.
- Dans chacune des sections du questionnaire, nous opérerons un tri parmi les variables indépendantes pour ne garder au bout du compte que celles qui se révéleront corrélées significativement *avec les trois variables dépendantes à la fois*. Nous les rangerons en ordre décroissant selon leur signification vis-à-vis la note finale puisque c'est la réussite du cours qui constitue le but premier de l'enseignement, même si l'intérêt et la satisfaction des élèves ne sauraient être négligés. Nous obtiendrons ainsi la liste des variables indépendantes les plus susceptibles d'avoir cette triple incidence.

²⁸⁰ i.e. dont la signification asymptotique bilatérale est égale ou inférieure à 0,05. Ce nombre indique les chances de se tromper quant à la présence du lien.

Chapitre 7 : L'analyse des données

Les statistiques descriptives dans les deux questionnaires

En ne tenant compte que des moyennes et des fréquences²⁸¹ calculées pour l'ensemble des réponses au questionnaire, nous présenterons dans cette section le portrait type des professeurs de philosophie éthique qui en émerge, puis nous ferons de même avec le portrait des élèves ayant répondu au questionnaire. La présentation des statistiques descriptives suivra l'ordre des différentes sections des deux questionnaires. Un tableau récapitulatif des faits saillants du portrait des professeurs et de celui des élèves est présenté à l'Annexe XII.

Le portrait type des professeurs ayant répondu au questionnaire

Au niveau des **caractéristiques individuelles** (q.1 à q.10), la majorité des répondants (68%) sont de sexe masculin et l'âge moyen des répondants est de 49,3 ans²⁸². Tous sont francophones et enseignent en moyenne depuis 22 ans²⁸³. Ils le font à temps plein dans 92% des cas : généralement, ils assument une (40%) ou deux (44%) préparations de cours, qu'ils dispensent en moyenne à quatre groupes d'élèves. Parmi les professeurs répondants, 72% détiennent un diplôme de 2^e (40%) ou 3^e cycle universitaire (32%). À la session Hiver 2003, une forte majorité des répondants (84%) affirmaient que leur enseignement n'était jamais (48%) ou rarement (36%) perturbé par des circonstances hors de leur contrôle (santé, famille, etc.)

À propos de leur **milieu de travail** (q.11 à q.17), les trois quarts des professeurs (76%) affirment que leur département a adopté un plan cadre pour le cours de philosophie éthique et le tiers des répondants (32%) déclarent qu'un centre d'aide en philosophie existe dans leur collège. Quant à la participation du département de philosophie aux mesures instaurées

²⁸¹ Nous ne tiendrons compte que des extrêmes des échelles de réponses afin de bien marquer ce qui est statistiquement significatif (par exemple : beaucoup et énormément, jamais et rarement). À l'occasion, nous nous servirons aussi de la médiane comme tendance centrale ainsi que du minimum et du maximum comme mesure de dispersion.

²⁸² Le plus jeune avait 29 ans et le plus âgé 62 ans.

²⁸³ Expérience minimale 2 ans, maximale 35 ans.

par le Renouveau de l'enseignement collégial, les trois cinquièmes des professeurs (60%) affirment que leur département est représenté aux différents comités de programme, les trois quarts (76%) au comité de la formation générale, mais une minorité seulement (12,6%) déclarent que la philosophie est habituellement intégrée à l'épreuve synthèse finale des programmes offerts dans leur collège. Le cours de philosophie propre au programme d'études est habituellement dispensé soit à des élèves qui sont regroupés par famille de programmes (48%), soit à des élèves qui ne bénéficient d'aucune forme de regroupement particulier (48%)²⁸⁴. Plus des trois quarts des répondants (78%) dispensent le cours de philosophie éthique en une seule rencontre hebdomadaire de trois heures²⁸⁵.

Pour ce qui est des autres **caractéristiques professionnelles** (q.18 à q.22), moins de la moitié des professeurs répondants (44%) déclarent avoir une connaissance plutôt bonne (36%) ou très bonne (8%) des programmes d'études de leurs élèves, même si plus des trois quarts (76%) jugent plutôt utile (48%) ou très utile (28%) une telle connaissance des programmes. Seulement une minorité des répondants (8,4%) affirment collaborer souvent (4,2%) ou très souvent (4,2%) avec les collègues des programmes d'études de leurs élèves. Les professeurs de philosophie éthique qui ont répondu au questionnaire sont présents à leur bureau pour recevoir les élèves en moyenne 9,7 heures par semaine²⁸⁶ et une majorité d'entre eux peuvent être joints hors du collège par téléphone (56%) et/ou par courriel (68%).

Quant à leurs **perceptions à l'égard du groupe/cours** dans lequel le questionnaire a été administré (q.23 à q.29), les trois quarts des professeurs répondants (76%) jugent le climat du groupe propice à l'apprentissage. Près des deux tiers (64%) des professeurs pensent que la majorité des élèves de leur groupe se montre plutôt intéressée (60%) ou très intéressée (4%) par le cours, alors qu'aux yeux de 68% des professeurs cette majorité d'élèves du groupe paraît plutôt motivée (64%) ou très motivée (4%) à apprendre. Un peu plus du tiers des répondants (36%) affirment que les capacités intellectuelles des élèves de leur groupe leur paraissent plutôt fortes (32%) ou très fortes (4%). La motivation des trois quarts (75%)

²⁸⁴ Un seul répondant (4%) enseigne à des élèves regroupés par programme homogène.

²⁸⁵ Les autres répondants rencontrent leur groupe deux fois par semaine, selon des formules variables (deux blocs d'une heure trente ou une période d'une heure et un bloc de deux heures).

²⁸⁶ Minimum 2 heures, maximum 25 heures.

des professeurs à enseigner à ce groupe est plutôt forte (62,5%) ou très forte (12,5%) et près de neuf professeurs sur dix (88%) affirment entretenir des relations plutôt bonnes (60%) ou très bonnes (28%) avec les élèves de leur groupe. De plus, 72% des répondants jugent que leur habileté à communiquer dans ce cours est plutôt forte (68%) ou très forte (4%).

Par rapport aux **objectifs du cours de philosophie éthique** (q.30 à q.40), les trois quarts des professeurs (76%) pensent que le cours aide beaucoup (52%) ou énormément (24%) leurs élèves à porter des jugements sur des problèmes éthiques de la société contemporaine; mais seulement le quart des répondants (25%) jugent que le niveau actuel²⁸⁷ de leurs élèves dans cette habileté à poser de tels jugements est plutôt fort. Pour les quatre cinquièmes (80%) des professeurs, le cours traite souvent (44%) ou très souvent (36%) de sujets qui ont rapport avec la vie de citoyen des élèves, un peu plus de la moitié des répondants (52,2%) affirment que le cours traite souvent (34,8%) ou très souvent (17,4%) de sujets liés à la vie personnelle de l'élève, le tiers des professeurs (33,4%) rapportent qu'ils abordent à ces fréquences des sujets liés au programme d'études et le quart des répondants (25%) disent en faire autant pour des sujets liés à la carrière future des élèves. Seulement une minorité des professeurs (8%) jugent que les tâches accomplies par les élèves dans ce cours ont été plutôt faciles (très faciles = 0%). Six professeurs sur dix (64%) se déclarent plutôt satisfaits (48%) ou très satisfaits (16%) du cours tel que vécu à ce jour dans ce groupe. Les deux tiers (66,7%) déclarent avoir choisi eux-mêmes le sujet qui a le plus intéressé les élèves et y avoir consacré en moyenne 9,2 heures en classe. Les trois quarts (76%) ont aussi sélectionné le sujet qui a le moins intéressé leurs élèves et ils ont couvert ce sujet en moyenne pendant 5,6 heures. Sept professeurs sur dix (70%) affirment tenir compte de la consigne ministérielle de faire place dans ce cours à l'analyse de problématiques actuelles concernant le champ d'études des élèves.

Pour ce qui relève de **l'approche pédagogique utilisée dans le cours** (q.41 à q.45), 87,5% des professeurs sont plutôt d'accord (66,7%) ou très d'accord (20,8%) que c'est l'aspect pratique qui domine dans leur cours²⁸⁸. Près de neuf professeurs sur dix (87,5%) sont plutôt

²⁸⁷ Rappelons que l'enquête a été menée dans le dernier tiers de la session Hiver 2003.

²⁸⁸ Alors qu'à la question suivante (q.42) ils ne sont que 58,3% à être plutôt d'accord (50%) ou totalement d'accord (8,3%) que c'est l'aspect théorique qui domine.

d'accord (37,5%) ou totalement d'accord (50%) que leur méthode est plutôt déductive²⁸⁹. Sept professeurs sur dix (72,7%) sont néanmoins prêts à dire de leur cours de philosophie éthique qu'il s'insère dans une approche d'éthique appliquée plutôt que dans une approche d'éthique fondamentale.

À la rubrique **style et techniques d'enseignement** (q.46 à q.62), une grande majorité des répondants affirment utiliser fréquemment l'exposé magistral (62%) ou l'exposé informel (92%)²⁹⁰. Parmi les techniques d'enseignement présentées dans le questionnaire, les professeurs rapportent utiliser fréquemment (souvent ou très souvent) des études de cas (54,2%), des exercices écrits faits en classe par les élèves (40%), des discussions générales (36%) ou en groupes (36%), des présentations orales par les élèves (20%), des lectures et commentaires de texte faits par la classe (16,6%), des rédactions de texte faits en classe par les élèves (16%), des simulations (12%). Peu de professeurs disent utiliser fréquemment le remue-méninges (8,3%) et encore moins (4,2%) rapportent lire et commenter fréquemment des textes en classe; aucun ne leur fait faire souvent ou très souvent des exercices sur ordinateur pendant les heures de cours. Près du tiers des professeurs interrogés (30,8%) mentionnent utiliser souvent (23,1%) ou très souvent (7,7%) d'autres techniques d'enseignement telles les séminaires, les forums, le journal de bord, les rencontres individuelles ou d'équipe. Le quart des professeurs (25%) permettent souvent (16,7%) ou très souvent (8,3%) aux élèves de choisir librement certaines tâches. Seulement deux professeurs sur dix (20,8%) sont prêts à dire qu'ils adoptent fréquemment un style d'animateur, c'est-à-dire parler peu, mais organiser et faciliter le travail des élèves. Malgré cela, près des deux tiers des répondants (65,2%) concluent que, en somme, durant une semaine normale de leur cours le professeur et les élèves agissent (i.e. parlent, écrivent, travaillent) également en classe.

Au chapitre du **matériel didactique utilisé dans le cours** (q.63 à q.76), plus des deux tiers des répondants (68%) affirment utiliser souvent (20%) ou très souvent (48%) le tableau; puis, le manuel et les textes distribués par le professeur sont tous deux rapportés

²⁸⁹ Un peu plus du tiers (36,4%) sont plutôt d'accord sur le fait qu'ils utilisent une méthode plutôt inductive dans ce cours (q.43).

²⁹⁰ Magistral, c'est-à-dire que «le professeur parle et les élèves écoutent»; exposé informel, c'est-à-dire que «le professeur expose mais que les élèves peuvent l'interrompre, poser des questions et répondre à celles du professeur».

fréquemment utilisés par une majorité de professeurs (56%). Suivent les notes de cours qu'ils ont eux-mêmes distribuées aux élèves (32%), les journaux ou les revues (24%), les essais philosophiques (16,7%), les acétates (16%), les projections de films ou de diapos (16%), les acétates électroniques (8,3%) et les conférenciers invités dans leur classe (4%). Personne n'utilise fréquemment les romans, ni ne conduit souvent ou très souvent son groupe à la bibliothèque ou au laboratoire d'informatique pendant le temps de classe. Par contre, plusieurs professeurs (12,5%) disent utiliser souvent d'autre matériel didactique tel les codes de déontologie, les conférences à l'extérieur, le matériel du Decvir, une émission de télévision.

Quant aux **évaluations dans ce cours** (q.77 à q.84), la presque totalité des professeurs interrogés (96%) amassent des notes au bulletin par le biais d'une dissertation que les deux tiers des répondants (66,7%) jugent plutôt difficile. Plus des quatre cinquièmes (84%) y vont aussi d'un examen écrit de questions à développement (44%) ou de questions à choix de réponses et de questions à développement (36%)²⁹¹; sept professeurs sur dix (70%) jugent cet examen plutôt difficile. Les trois quarts des professeurs (75%) exigent un travail d'équipe dont les deux tiers (66,7%) pensent qu'il est plutôt facile et près de six professeurs sur dix (58,3%) font faire un travail de recherche individuel autre que la dissertation; ce travail de recherche est jugé plutôt facile par six professeurs sur dix (60%). La moitié des répondants (50%) demandent aux élèves un exposé oral à faire devant la classe; cet exposé est jugé facile (plutôt 63,6% et très 27,3%) par presque tous les professeurs (90,9%). Seulement une minorité des professeurs (8,7%) rencontrent les élèves pour un examen oral que les deux tiers d'entre eux (66,7%) jugent plutôt facile. Enfin, près de la moitié des professeurs (48%) recourent à d'autres évaluations qui comptent au bulletin, telles les ateliers, les courtes réflexions personnelles, le dossier d'actualité, la participation des élèves, le portfolio, les tests de lecture, les contes philosophiques. Ces autres évaluations sont estimées être faciles par les quatre cinquièmes d'entre eux (81,8%). L'évaluation formative n'est fréquemment utilisée que par 16% des professeurs; comme exemple de ces évaluations qui ne comptent pas au bulletin mais que le professeur corrige afin que les

²⁹¹ Les autres 4% utilisent seulement les questions à choix de réponses.

élèves sachent ce qu'il leur faut améliorer, sont mentionnés les devoirs, les exercices, les lectures résumées sous forme de schémas, l'exposé oral.

Enfinement, par rapport au **comportement général des élèves de leur groupe** (q.85 à q.98), près de neuf professeurs sur dix (88%) trouvent que les élèves écoutent attentivement en classe (souvent 64% ou très souvent 24%) et près de sept professeurs sur dix (68%) observent que leurs élèves prennent des notes de cours souvent (40%) ou très souvent (28%). Les trois cinquièmes (60%) affirment que les élèves leur posent souvent (44%) ou très souvent (16%) des questions et les trois quarts des professeurs (76%) rapportent que les élèves répondent volontairement souvent (56%) ou très souvent (20%) aux questions posées par le professeur. D'après sept professeurs sur dix (72%), les élèves participent souvent (44%) ou très souvent (28%) aux discussions en classe. Une proportion semblable de professeurs (69,6%) sont plutôt d'accord (52,2%) ou totalement d'accord (17,4%) pour affirmer que, dans ce cours, les élèves travaillent fort et six professeurs sur dix (61,9%) affirment être plutôt d'accord (57,1%) ou totalement d'accord (4,8%) avec le fait que même quand les élèves travaillent fort, ils n'ont pas l'air de trouver ça pénible. Au cinquième des professeurs (20%) il arrive de discuter souvent en dehors de la classe avec des élèves de sujets vus dans le cours et une proportion semblable des professeurs (16%) se sont souvent faits dire du bien de leur cours par des élèves. Moins d'un professeur sur dix (8,3%) se fait souvent dire par les élèves qu'ils ont lu ou écouté les médias quand il y a des informations sur des sujets vus au cours et seulement une minorité des professeurs (4,2%) rapportent que souvent des élèves leur auraient dit faire volontairement des activités supplémentaires liées au cours (par ex. : lectures, recherches personnelles, assister à une conférence).

Enfin, tous les professeurs interrogés sont plutôt (73,9%) ou totalement (26,1%) d'accord pour dire que le cours de philosophie éthique influence positivement la pensée des élèves et près de neuf professeurs sur dix (88,2%) sont plutôt d'accord (82,4%) ou totalement d'accord (5,9%) que ce cours exerce une influence positive sur la conduite des élèves.

Le portrait type des élèves ayant répondu au questionnaire

Concernant **les objectifs du cours de philosophie éthique** (q.1 à q.13), près de six élèves sur dix (57%) pensent que le cours les aide beaucoup (46,2%) ou énormément (10,8%) à porter des jugements sur des problèmes éthiques de la société contemporaine. Un peu plus du tiers des répondants (38%) jugent ce cours utile (30%) ou très utile (8%) pour régler des problèmes de leur vie de citoyen; un bon nombre lui trouvent une utilité semblable pour régler des problèmes de leur vie de travail actuel ou futur (21%) ou de leur vie personnelle (17%). Les sujets souvent ou très souvent abordés dans leur cours de philosophie éthique sont, par ordre décroissant de proportion des répondants qui les rapportent, des sujets liés à leur vie de citoyen (59,3%), à leur programme d'études (31,9%), à leur carrière future (21,2%) et à leur vie personnelle (18,8%).

Vis-à-vis du cours de philosophie éthique tel qu'ils l'ont vécu jusqu'au moment de l'enquête, un peu plus du tiers des répondants (35,1%) déclarent s'y intéresser beaucoup (27,9%) ou énormément (7,2%). Trois élèves sur dix (29,7%) trouvent ce cours plutôt facile (26,1%) ou très facile (3,6%) et près des quatre cinquièmes des élèves interrogés (78,8%) s'en disent plutôt satisfaits (61,3%) ou très satisfaits (17,5%). Le sujet qui les a le plus intéressés a été choisi par le professeur seul, disent 88% des élèves; si ce sujet les a intéressés, c'est principalement en raison de son actualité mentionnent 48,9% des élèves, de son lien avec leur vie de citoyen affirment 24% des répondants, de sa nouveauté (19,9%), de son lien avec leur vie personnelle (17,1%), de son lien avec leur programme d'études (12%) ou avec leur vie de travail actuel ou futur (11,4%); d'autres raisons sont aussi ajoutées par 15,4% des répondants; par exemple, l'intérêt personnel, l'aspect divertissant, la culture générale, l'ouverture sur le monde, l'incitation à réfléchir, la facilité à comprendre, etc. Le sujet qui les a le moins intéressés a aussi été choisi par le professeur, affirment presque tous les élèves (95,1%). La raison principale pour laquelle ce sujet ne les a pas intéressés, c'est qu'il manquait de nouveauté (25,1%) ou d'actualité (15,6%), de lien avec la vie personnelle (17,6%) ou avec le programme d'études (14,7%), la vie de travail (9%) ou celle de citoyen (9%); d'autres raisons ont aussi été invoquées par 44,9% des élèves; par exemple, l'ancienne mentalité, le caractère historique du cours, le caractère théorique du cours, la complexité, la répétition entre les cours, etc.

Au sujet de **l'approche pédagogique utilisée dans le cours** (q.14 à q.17), près de huit élèves sur dix (77,4%) sont plutôt d'accord (52%) ou totalement d'accord (25,4%) que c'est l'aspect pratique qui domine alors que les deux tiers (66%) sont d'accord que c'est l'aspect théorique qui domine. L'énoncé qui veut que ce cours utilise une approche plutôt inductive recueille l'accord de la moitié des élèves (51,5%); mais à la question suivante, huit élèves sur dix (82,5%) disent que la méthode utilisée est plutôt déductive.

Lorsque sont examinées **les techniques d'enseignement qui servent en classe** (q.18 à q.32), l'exposé magistral (63,5%) ou l'exposé informel (79,9%) sont les techniques les plus souvent ou très souvent utilisées par leur professeur. Viennent ensuite les études de cas en équipe (46,6%), la discussion générale (39,2%), les exercices écrits (31,3%), les groupes de discussion (29,4%), la lecture et le commentaire de texte par le professeur (27,5%), la rédaction de textes par les élèves (23,7%), le remue-méninges (22,1%), la lecture et le commentaire de texte par toute la classe (20,8%), l'exposé oral par les élèves (14,3%) et les simulations (4,2%). À peine 1% des élèves mentionnent que des exercices sur ordinateur sont faits pendant les heures de cours. Par contre, la majorité (64,5%) rapportent l'utilisation d'autres techniques telles les devoirs, les conférences à l'extérieur, les ateliers, les débats, les films, les forums de discussion, les lectures à la maison, etc.; cependant, la plupart des techniques identifiées par les élèves se révèlent être du matériel didactique ou des instruments d'évaluations, rubriques qui seront examinées plus loin dans ce texte. À la question de savoir qui, durant une semaine normale de cours, agit (i.e. qui parle, qui écrit, qui s'active) le plus en classe, un peu plus de la moitié des élèves (54,4%) répondent que c'est le professeur.

Par rapport au **matériel didactique** (q.33 à q.47), le tableau est de loin l'instrument identifié par le plus grand nombre d'élèves (63,6%) comme fréquemment utilisé (souvent 29,6%; très souvent 34%). Suivent le manuel (43,8%), les textes (41,9%) et les notes de cours (28,6%) distribués par le professeur, les acétates (17,8%), les journaux et les revues (12,7%), les films ou les diapositives (9,8%), les essais philosophiques (8,6%), les acétates électroniques (8,4%), les conférenciers invités en classe (7,1%). Les romans (1,6%), la bibliothèque (0,2%) et le laboratoire d'informatique (0,5%) sont identifiés comme matériel fréquemment utilisé dans le cours par très peu de répondants. D'autre matériel

fréquemment utilisé est mentionné par un peu plus du tiers des élèves (36%); par exemple, la caméra, le crayon/papier, le vidéo, les références à Internet, etc.

Au sujet des **évaluations dans leur cours** (q.47 à q.54), la dissertation (88,2%), l'examen écrit (82,1%)²⁹² et le travail d'équipe (71,2%) sont les activités qui sont vécues par le plus grand nombre d'élèves. En regroupant les catégories «plutôt difficile» et «très difficile», nous constatons que les trois quarts des élèves (74,9%) pensent que la dissertation est difficile alors qu'une proportion semblable des élèves (71,1%) jugent l'examen écrit difficile et que seulement trois élèves sur dix (29,3%) en pensent autant du travail d'équipe. L'exposé oral et le travail de recherche individuelle sont exécutés par près de la moitié des élèves (46,4% des élèves dans le premier cas et 44,4% dans le second); l'exposé oral est jugé facile par huit élèves des dix élèves (78,3%) qui y sont soumis alors que le travail de recherche est estimé facile par les trois cinquièmes (58,9%) de ceux qui ont à le produire. L'examen oral n'est vécu que par peu d'élèves (17,8%) et les trois quarts de ceux-ci (74,8%) l'estiment plutôt ou très facile. D'autres activités d'évaluation sommative sont mentionnées par près du tiers des répondants (31,5%); par exemple, un colloque, les ateliers, le cahier de bord, l'auto-évaluation de la participation, les devoirs, le dossier de presse, les quiz, les résumés de lecture, les débats. Un peu plus de six élèves sur dix (65,8%) estiment ces autres évaluations plutôt (45%) ou très (20,8%) faciles. Des évaluations formatives, corrigées par le professeur à des fins d'amélioration sans être comptabilisées dans les notes du bulletin, sont rapportées être fréquemment utilisées par une minorité des élèves (18,7%); par exemple, les analyses de problèmes, les textes courts faits à la maison, les pratiques de dissertation, les exercices préparatoires, les questions à résoudre.

Concernant **leur professeur** (q.55 à q.67), ses caractéristiques et ses comportements les plus fréquents (souvent ou très souvent), tels que reconnus par le plus grand nombre d'élèves, sont sa connaissance de la matière (98%), sa bonne organisation (85,4%), son respect des opinions des élèves (84,7%), ses bonnes relations avec le groupe (82,3%), son ouverture et sa compréhension (81,7%), sa disponibilité hors des périodes de classe (78,6%). Près des trois quarts des élèves (74,1%) affirment que souvent ou très souvent leur

²⁹² À choix de réponses 3,4%; à développement 39,7%; mixte 38,9%.

professeur communique clairement sa matière, qu'il enseigne en posant des questions et en dialoguant avec le groupe (69,6%) et qu'il aide et conseille les élèves qui en ont besoin (73,4%). Les deux tiers trouvent que leur professeur est fréquemment dynamique (66,2%) et un peu moins de la moitié (45,8%) constatent qu'il leur permet souvent ou très souvent de choisir eux-mêmes certaines tâches. Pour près du quart des élèves consultés (23%), le professeur enseigne fréquemment comme un animateur, c'est-à-dire qu'il parle peu mais qu'il organise et facilite le travail des élèves. Enfin, une forte majorité des élèves (85,6%) se disent plutôt satisfaits (38,1%) ou très satisfaits (47,5%) de l'enseignement de leur professeur.

Interrogés sur **leurs attitudes et sur leurs comportements dans ce cours de philosophie éthique** (q.68 à q.87), sept élèves sur dix (72,2%) sont d'accord pour dire avoir un tempérament plutôt porté vers l'introspection alors que huit sur dix (80,8%) manifestent le même degré d'accord quant à leur tempérament plutôt porté vers l'action. La détermination à obtenir le Diplôme d'études collégiales est dite plutôt forte ou très forte par neuf élèves sur dix (92,3%) et huit élèves sur dix (82%) affirment être fortement motivés à réussir ce cours de philosophie éthique en particulier. La peur de ne pas y arriver habite près du tiers des élèves (31,4%), alors que huit élèves sur dix (81,1%) sont d'accord pour affirmer avoir confiance de réussir le cours. En classe, parmi les comportements listés dans le questionnaire, un bon nombre de répondants reconnaissent adopter fréquemment l'écoute attentive (79,1%), la prise de notes (64,1%), la participation aux discussions (34,5%); les questions posées au professeur (24,3%) et les réponses données volontairement aux questions que le professeur pose (24%) ne sont pratiquées fréquemment que par le quart des élèves. Près des quatre cinquièmes (79,7%) des élèves consultés sont d'accord avec l'affirmation qu'ils travaillent fort dans ce cours et un peu plus de la moitié de tous les élèves (51,8%) manifestent le même accord avec l'énoncé qui stipule que lorsqu'ils travaillent fort dans le cours, ils ne trouvent pas ça pénible. En dehors de la classe, parmi les comportements listés dans le questionnaire, trois élèves sur dix (30,1%) affirment réfléchir fréquemment à des sujets liés à ce cours et une proportion semblable (28,5%) lisent ou écoutent souvent ou très souvent les informations dans les médias sur ces sujets; il arrive au quart d'entre eux (26%) de dire fréquemment du bien de leur cours de philosophie éthique et une proportion semblable d'élèves (23,2%) discutent fréquemment avec d'autres

personnes hors de la classe de sujets vus dans le cours. Cependant, seulement une faible minorité (5,8%) des élèves entreprendront fréquemment, sans qu'on leur demande, des activités supplémentaires liées à ce cours. Au bout du compte, près de sept élèves sur dix (68%) sont plutôt d'accord (55,3%) ou totalement d'accord (12,7%) que le cours a vraiment une influence positive sur leur pensée et près de six sur dix (58,8%) sont même d'accord pour affirmer que ce cours a une influence positive sur leur conduite.

À propos de **leur milieu et de leur santé** (q.88 à q.97), les trois quarts des élèves (75,7%) se sentent bien dans leur collège souvent (45,4%) ou très souvent (30,3%); de plus, huit élèves sur dix (81,4%) sont d'accord que leur collège les aide à prendre les études au sérieux. Interrogés sur leurs amis, une forte majorité des élèves (85,9%) sont d'accord pour affirmer que ceux-ci prennent les études au sérieux; en outre, près des deux tiers (63,4%) disent que leurs amis les encouragent souvent (37,4%) ou très souvent (26%) dans leurs études, mais seulement une faible proportion des répondants (12,4%) reconnaissent que leurs amis parlent fréquemment en bien des cours de philosophie. Au sujet de leur famille, la grande majorité (86,3%) rapportent s'y sentir bien, souvent (32,8%) ou très souvent (53,5%); de même, une proportion semblable des répondants (86,1%) se disent souvent (22,6%) ou très souvent (63,5%) encouragés dans leurs études par leur famille. Près de six élèves sur dix (56,3%) déclarent bien se sentir dans leur classe de philosophie éthique, souvent (39,3%) ou très souvent (17%). Peu d'élèves rapportent des problèmes de santé physique (4,1%) et des problèmes personnels ou de santé psychologique (8,8%) affectant fréquemment leurs études à la session Hiver 2003.

Considérant **leur cheminement scolaire** (q.98 à q.110), parmi les 637 élèves du collégial ayant répondu au questionnaire à la session Hiver 2003, quatre élèves sur dix (42,5%) étaient inscrits dans un programme pré-universitaire, un peu plus de la moitié (54,5%) dans un programme d'études techniques et très peu (3,0%) étudiaient hors des secteurs types²⁹³. La grande majorité des répondants (72,1%) en étaient alors à leur quatrième session d'études collégiales. Un peu plus du quart des répondants (26,1%) avaient déjà été inscrits dans un autre programme au collégial avant de l'être dans leur programme actuel; pour 14,4% des répondants, l'inscription actuelle constituait un retour aux études après les avoir

²⁹³ Par exemple, accueil et intégration, cours de formation générale, dec/bac).

abandonnées au moins six mois. Plus des quatre cinquièmes des élèves (85,8%) se déclarent plutôt certains (29,5%) ou très certains (56,3%) d'avoir choisi le bon programme et près de neuf élèves sur dix (87,7%) se disent plutôt satisfaits (51,1%) ou très satisfaits (35,6%) de la formation qu'ils reçoivent dans ce programme. Le degré de certitude envers le métier ou la profession qu'ils visent est estimé par les trois quarts des répondants (75,9%) comme plutôt certain (36%) ou très certain (39,9%).

La majorité des élèves (53,3%) rapportent que leur moyenne générale en cinquième secondaire se situait entre 75 et 84; la médiane se trouve dans la classe des notes comprises entre 80 et 84, tandis qu'une proportion de 0,3% des élèves se placent dans la classe minimale (59 ou moins) et 0,6% dans la classe maximale (95 et plus). Au cégep, la moitié des élèves (52%) estiment que leur moyenne générale à ce jour se situe entre 75 et 84; la médiane se situe entre 75 et 79, alors que 0,2% des élèves se classent eux-mêmes dans le groupe de 59 ou moins et 0,3% dans celui des 95 et plus. Pour leur cours de philosophie éthique, un peu plus du tiers des élèves (37,5%) prévoient obtenir une moyenne finale entre 75 et 84; la médiane se trouve dans la classe des notes entre 75 et 79, mais 1,4% des répondants pensent qu'ils obtiendront 59 ou moins et 0,6% supposent qu'ils finiront le cours avec 95 et plus. Dans les faits, au terme de la session, la moyenne de toutes les notes finales transmises au chercheur par les professeurs a été de 73,8%; la médiane fut de 74 et 2,8% des élèves ont terminé avec une note de 59 ou moins (la note minimale étant 15) alors que 2,5% se classaient dans le groupe des 95 et plus (la note maximale étant 100).

Dans les deux années précédant l'enquête, quatre élèves sur dix (40,7%) ont déjà échoué à au moins un cours; en moyenne, ils ont échoué à 2,4 cours chacun. Dans une session, ils sont peu nombreux (4,2%) à se dire fréquemment absents des cours; il y en a encore moins (3,5%) qui affirment s'absenter souvent (3,3%) ou très souvent (0,2%) de leur cours de philosophie éthique en particulier.

Leur emploi du temps hebdomadaire (q.111 à q.114) typique se présente ainsi : en moyenne, 24,7 heures de cours et 10,6 heures d'étude personnelle, dont 1,6 heure pour le cours de philosophie éthique. Quant au travail rémunéré, près de sept élèves sur dix (69,2%) des élèves détiennent un tel emploi et ils y consacrent en moyenne 11,3 heures par semaine.

Les caractéristiques socio-démographiques des répondants (q.115 à q.124) se résument comme suit : près de six élèves sur dix (57,9%) de sexe féminin, âgés en moyenne de 19,4 ans, parlant presque tous (97%) le français le plus fréquemment à la maison, vivant en majorité avec leurs deux parents (51,8%) ou avec l'un des deux parents (16,6%). Leurs sources principales de revenus telles qu'ordonnées par fréquence de mention par les répondants sont : leur propre travail (75,7%), leurs parents (59,9%), les prêts et bourses du gouvernement (25,3%), le conjoint (3,8%) ou d'autres sources (7,6%)²⁹⁴. Le revenu annuel approximatif moyen²⁹⁵ des élèves est de 5 568\$. La dernière année de scolarité du père est d'ordre secondaire pour quatre élèves sur dix (40,4%), d'ordre collégial pour le quart des répondants (26,3%) et de premier cycle universitaire dans le cinquième des cas (19,2%); le primaire (2,8%) et les études de deuxième (8,8%) ou troisième (2,4%) cycles d'études universitaires sont peu représentées chez les pères des répondants. Le revenu annuel approximatif moyen du père est 56 156\$. La dernière année de scolarité de la mère est d'ordre secondaire pour quatre élèves sur dix (40,8%), d'ordre collégial pour près du tiers des répondants (32%) et de premier cycle universitaire dans près du cinquième des cas (18,9%); le primaire (1,3%) et les études de deuxième (5,9%) ou troisième (1%) cycles d'études universitaires sont peu représentées chez les mères des répondants. Le revenu annuel approximatif moyen de la mère est de 33 234\$.

²⁹⁴ Par exemple, la famille élargie, l'aide sociale, les héritages, etc.

²⁹⁵ Tel que calculé à partir des centres de classe dans laquelle chaque répondant a situé son revenu annuel approximatif. La même méthode de calcul est aussi employée pour le revenu annuel approximatif du père (q.122) et pour celui de la mère (q.124).

Les statistiques de corrélations dans le questionnaire des élèves

Section 1 : Les objectifs du cours de philosophie éthique

Cette section comporte treize questions dont onze à réponses ordinales (q.1 à q.11) et deux à réponses nominales (q.12 et q.13). Notre analyse ne retient que les résultats statistiquement significatifs²⁹⁶. Le coefficient de corrélation²⁹⁷ a ensuite été calculé pour les questions à réponses ordinales alors que dans le cas des réponses nominales, le test du khi carré et les tableaux croisés ou l'analyse de variance ont été utilisés selon le cas. Pour chaque type de test et pour chacune des variables dépendantes (q.9 intérêt envers le cours, q.11 satisfaction envers le cours, note finale obtenue) les résultats ont été placés par ordre décroissant²⁹⁸. Nous en arrivons ainsi à cerner un peu mieux les liens entre les variables indépendantes et dépendantes.

Par rapport à l'**intérêt** (q.9), voici ce classement :

²⁹⁶ i.e. dont la signification asymptotique bilatérale (sig) est égale ou inférieure à 0,05. Ce nombre indique les chances de se tromper quant à la présence du lien.

²⁹⁷ Rho de Spearman (rs)

²⁹⁸ Soit en fonction du rs lui-même, soit selon le V de Cramer dans le cas du χ^2 , soit en fonction de la moyenne la plus forte pour l'analyse de variance (test f).

Tableau 1
Liste des variables indépendantes de la première section liées
significativement (sig) avec l'intérêt déclaré par les élèves (q.9) et classées
selon la force du lien (rs ou v)

		sig	rs
q.1	Ce cours m'aide à porter des jugements	0,00	0,54
q.4	Ce cours est utile pour régler des problèmes comme citoyen	0,00	0,47
q.2	Ce cours est utile pour régler des problèmes personnels	0,00	0,47
q.3	Ce cours est utile pour régler des problèmes au travail	0,00	0,45
q.6	Ce cours est en rapport avec ma vie personnelle	0,00	0,39
q.8	Ce cours est en rapport avec ma vie de citoyen	0,00	0,39
q.10	Évaluation de la difficulté du cours	0,00	0,37
q.7	Ce cours est en rapport avec ma carrière future	0,00	0,35
q.5	Ce cours est en rapport avec mon programme d'études	0,00	0,29
		sig	v
q.12B4	Lien avec ma vie de citoyen	0,00	0,135
q.12C	Qui a choisi ce sujet ?	0,01	0,106
q.12B5	Lien avec ma vie au travail	0,03	0,105

Nous y constatons que plus les élèves jugent que le cours les aide à porter des jugements sur les problèmes éthiques de la société contemporaine (q.1), plus ils se déclarent intéressés par le cours. Il en va de même avec l'utilité du cours: plus ils le reconnaissent utile pour régler des problèmes de leur vie de citoyen (q.4), de leur vie personnelle (q.2) ou de travail (q.3), plus ils se disent intéressés par le cours. Plus ils trouvent que le cours traite de sujets qui ont un rapport avec leur vie personnelle (q.6) ou leur vie de citoyen (q.8) et plus ils affirment leur intérêt pour le cours. Plus ils jugent que le cours est facile (q.10) et plus ils se disent intéressés par celui-ci. De même, plus ils jugent que le cours traite de sujets qui ont un rapport avec leur carrière future (q.7) ou avec leur programme d'études (q.5), plus ils se disent intéressés par le cours.

La question 12 demande aux élèves d'identifier le sujet qui les a le plus intéressés (12A), d'indiquer la raison principale pour laquelle ce sujet les a intéressés (12B) et de spécifier l'identité de la personne qui l'a choisi: le professeur, les élèves ou le professeur et les élèves conjointement (12C). La question 13 est structurée de façon identique, mais elle porte sur le sujet qui les a le moins intéressés (13A). Nous constatons que seuls les élèves qui invoquent le lien du sujet qui les a le plus intéressés avec leur vie de citoyen ou leur vie

de travail est significatif. D'autre part, un tableau croisé des résultats entre l'intérêt (q.9) et l'identité de ceux qui ont choisi le sujet qui a le plus intéressé (q12C) montre que les élèves ayant répondu que le professeur l'avait choisi sont proportionnellement plus nombreux à se dire beaucoup ou énormément intéressés par le cours que ceux qui ont répondu que le sujet avait été choisi conjointement par le professeur et les élèves ou par les élèves eux-mêmes.

Par rapport à la **satisfaction** envers le cours (q.11), voici les résultats :

Tableau 2
Liste des variables indépendantes de la première section liées significativement (sig) avec la satisfaction envers le cours déclarée par les élèves (q.11) et classées selon la force du lien (rs ou v)

		sig	rs
q.1	Ce cours m'aide à porter des jugements	0,00	0,50
q.10	Évaluation de la difficulté du cours	0,00	0,43
q.2	Ce cours est utile pour régler des problèmes personnels	0,00	0,39
q.3	Ce cours est utile pour régler des problèmes au travail	0,00	0,36
q.4	Ce cours est utile pour régler des problèmes comme citoyen	0,00	0,36
q.6	Ce cours est en rapport avec ma vie personnelle	0,00	0,33
q.7	Ce cours est en rapport avec ma carrière future	0,00	0,31
q.8	Ce cours est en rapport avec ma vie de citoyen	0,00	0,29
q.5	Ce cours est en rapport avec mon programme d'études	0,00	0,28
		sig	v
q.12C	Qui a choisi ce sujet ?	0,02	0,116
q.12B2	Actualité	0,01	0,107
q.13B1	Nouveauté	0,05	0,086

Le fait que le cours aide à poser des jugements sur les problèmes éthiques arrive au premier rang de tous les croisements avec la satisfaction envers le cours, comme c'était déjà le cas avec l'intérêt. En fait, si l'on compare avec les corrélations envers l'intérêt, seule la facilité du cours connaît une remontée remarquable: plus l'élève juge que le cours est facile (q.10) et plus il se dit satisfait du cours. Cette corrélation passe au deuxième rang alors qu'elle occupait le septième rang vis-à-vis l'intérêt. Les indicateurs d'utilité (q.2 à q.4) devançant encore le type de sujets traités dans le cours (q.5 à q.8) comme c'était le cas avec l'intérêt, même si quelques items changent de place dans le classement.

Pour la question 12C, les élèves ayant répondu que le professeur avait choisi le sujet qui les a le plus intéressés sont proportionnellement plus nombreux à se dire plutôt ou très satisfaits du cours que ceux qui ont répondu que les élèves ou les deux (professeur et élèves) l'avaient choisi. Ceux qui ont affirmé que le sujet le moins intéressant l'a été parce qu'il manquait de nouveauté (q.13B1) sont néanmoins proportionnellement plus nombreux à se dire plutôt ou très satisfaits du cours que ceux qui n'ont pas allégué ce motif du manque d'intérêt. Par contre, les élèves qui ont invoqué que le sujet qui les a le plus intéressés l'a fait en raison de son actualité (q.12B2) sont proportionnellement plus nombreux à se déclarer plutôt ou très satisfaits du cours que ceux qui n'ont pas mentionné ce motif comme raison d'intérêt pour le sujet.

Par rapport à la **note finale**, les relations significatives s'ordonnent ainsi :

Tableau 3
Liste des variables indépendantes de la première section liées
significativement (sig) avec la note finale obtenue par les élèves et classées
selon la force du lien (rs) ou la moyenne

		sig	rs	
q.10	Évaluation de la difficulté du cours	0,00		0,39
q.5	Ce cours est en rapport avec mon programme d'études	0,00		0,20
q.7	Ce cours est en rapport avec ma carrière future	0,00		0,17
q.1	Ce cours m'aide à porter des jugements	0,00		0,13
q.8	Ce cours est en rapport avec ma vie de citoyen	0,00		0,12
q.6	Ce cours est en rapport avec ma vie personnelle	0,01		0,11
q.3	Ce cours est utile pour régler des problèmes au travail	0,03		0,09
q.2	Ce cours est utile pour régler des problèmes personnels	0,04		0,09
			moy	moy
			gr 1	gr 2
q.12B6	Lien avec mon programme d'études	0,01	76,9	73,5
q.12B2	Actualité	0,02	75,0	72,9
q.12B1	Nouveauté	0,02	71,9	74,4

Plus le cours est jugé facile, mieux il est réussi! Devrions-nous nous surprendre du premier rang qu'occupe cette corrélation? Par contre, il est remarquable que le second et troisième rangs soient occupés respectivement par l'affirmation que plus le cours traite de sujets liés au programme d'études (q.5) et par l'affirmation que plus le cours traite de sujets liés à la

carrière future (q.7), plus les élèves obtiennent une note finale élevée. Pour tous les autres items, les chances de se tromper sur la présence d'un lien avec la note finale augmentent par rapport à ce qu'elles étaient quant à la présence d'un lien avec l'intérêt et la satisfaction.

Quant au sujet qui a le plus intéressé les élèves (q.12), les élèves qui ont mentionné le lien avec leur programme d'études (q.12B6) comme raison principale de leur intérêt envers ce sujet obtiennent en moyenne une note finale plus élevée que ceux qui n'ont pas invoqué ce motif. Il en va de même pour ceux qui ont allégué que le sujet les a intéressés à cause de son actualité (q.12B2). Par contre, ceux qui ont argué de la nouveauté du sujet (q.12B1) pour expliquer leur intérêt ont obtenu une moyenne moins élevée que ceux qui n'ont pas indiqué ce motif.

Au total, si nous considérons maintenant **l'ensemble de la section 1** et que nous cherchions à classer les variables indépendantes en fonction des corrélations les plus fortes avec la note finale et les deux autres variables dépendantes (q.9 intérêt des élèves, q.11 satisfaction envers le cours)²⁹⁹, nous constatons que, en plus de la question 10 portant sur le degré de difficulté du cours, les questions 5 et 7 présentent les corrélations les plus fortes :

Tableau 4
Liste des variables indépendantes de la première section liées significativement à la fois avec l'intérêt (q.9), la satisfaction (q.11) et la note finale, triées selon la force du lien (rs) avec la note finale

	note	q.11	q.9
	rs	rs	rs
q.10 Évaluation de la difficulté du cours	0,39	0,43	0,37
q.5 Ce cours est en rapport avec mon programme d'études	0,20	0,28	0,29
q.7 Ce cours est en rapport avec ma carrière future	0,17	0,31	0,35

En clair, plus les élèves jugent que le cours est facile (q.10), qu'il traite souvent ou très souvent de sujets liés à leur programme d'études (q.5) et à leur carrière future (q.7), mieux ils réussissent le cours (note), plus ils s'en déclarent satisfaits (q.11) et intéressés par celui-ci (q.9). Ces constats vont tout à fait dans le sens de notre hypothèse de départ.

²⁹⁹ La note finale atteste de la maîtrise de la compétence visée par le cours; cela justifie le fait que nous l'utilisons comme première clé de tri des variables à privilégier au terme de cette section.

Si maintenant nous classons les variables de cette section en ordre décroissant selon leur signification³⁰⁰, nous constatons qu'émergent certains groupes de variables corrélées à la note, à la satisfaction (q.11) et à l'intérêt (q.9) envers le cours:

Tableau 5
Liste des variables indépendantes de la première section liées
significativement à la fois avec l'intérêt (q.9), la satisfaction (q.11) et la note
finale, triées selon le seuil de signification (sig) avec la note finale

	note sig	q.11 sig	q.9 sig
q.10 Évaluation de la difficulté du cours	0,00	0,00	0,00
q.5 Ce cours est en rapport avec mon programme d'études	0,00	0,00	0,00
q.7 Ce cours est en rapport avec ma carrière future	0,00	0,00	0,00
q.1 Ce cours m'aide à porter des jugements	0,00	0,00	0,00
q.8 Ce cours est en rapport avec ma vie de citoyen	0,00	0,00	0,00
q.6 Ce cours est en rapport avec ma vie personnelle	0,01	0,00	0,00
q.3 Ce cours est utile pour régler des problèmes au travail	0,03	0,00	0,00
q.2 Ce cours est utile pour régler des problèmes personnels	0,04	0,00	0,00

À notre avis, ce classement des variables de la section 1 permet d'identifier des pistes d'action pertinentes pour le pédagogue. Voilà des variables dont il conviendrait de maximiser la présence dans tout groupe d'élèves du cours de philosophie éthique afin d'augmenter la probabilité de réussite du cours ainsi que la probabilité que ce cours les intéresse et qu'ils s'en déclarent satisfaits : en premier, réfléchir sur le degré de difficulté du cours (q.10) et chercher des approches susceptibles d'en faciliter la réussite sans perte de qualité, puis, aborder des sujets liés aux programmes d'études (q.5) et à la carrière future (q.7) des élèves; deuxièmement, faire en sorte que le cours soit perçu comme aidant vraiment à poser des jugements sur des problèmes éthiques de la société contemporaine (q.1) et qu'il aborde des sujets liés à la vie de citoyen (q.8) et à la vie personnelle (q.6); enfin, favoriser tout ce qui pourrait permettre que le cours soit perçu comme utile pour régler des problèmes personnels (q.3) ou de travail (q.2).

³⁰⁰ Signification asymptotique bilatérale ou seuil de certitude. Cf. note 280.

Section 2 : L'approche pédagogique générale utilisée dans le cours

Cette section comporte quatre questions à réponses ordinales (q.14 à q.17). L'analyse et l'interprétation des réponses à ces questions a posé un problème particulier. Les élèves étaient appelés à qualifier leur degré d'accord ou de désaccord avec des énoncés conçus pour s'opposer. En toute cohérence nous aurions attendu que, par exemple, l'élève qui aurait signifié à la question 14 son accord avec l'affirmation que «dans ce cours [...], c'est l'aspect pratique qui domine» signifie à la question 15 son désaccord avec l'affirmation que «dans ce cours [...], c'est l'aspect théorique qui domine». La même logique de réponse était présumée pour l'accord et le désaccord quant à l'utilisation dans le cours d'une «méthode plutôt inductive» (q.16) ou «plutôt déductive» (q.17). Or, bon nombre de répondants se sont comportés autrement que nous l'attendions³⁰¹.

Nous avons donc mené une analyse plus fine des réponses en procédant de la façon suivante : a) pour chacune des quatre questions, nous avons fusionné d'un côté les réponses «totalement en désaccord» et «plutôt en désaccord» et de l'autre côté les réponses «plutôt d'accord» et «totalement d'accord»; b) puis, nous avons recréé le continuum pratique/théorique des réponses aux questions 14 et 15 ainsi que le continuum induction/déduction aux questions 16 et 17 en répartissant les réponses originales en trois groupes selon qu'un même répondant conservait ou non la logique d'opposition dans ses réponses aux deux paires de questions. Ainsi, nous avons créé une nouvelle variable et lorsqu'un élève se disait d'accord avec la prédominance de l'aspect pratique à la question 14 et affirmait son désaccord avec la prédominance de l'aspect théorique à la question 15, la valeur de la nouvelle variable devenait 3, ce qui signifie qu'il est clairement d'accord pour dire que le cours était à prédominance pratique; celui dont les réponses à ces questions adoptait la logique inverse, i.e. désaccord avec la prédominance pratique en q.14 et accord avec la prédominance théorique en q.15, était compté comme devant recevoir la valeur 1, c'est-à-dire qu'il est clairement d'accord pour dire que le cours est à prédominance théorique; enfin, la catégorie 2 regroupe tous ceux qui y voient une prédominance théorique en même temps qu'une prédominance pratique et aussi tous ceux qui n'y voient ni une prédominance théorique ni une prédominance pratique. Nous avons procédé de façon

³⁰¹ Cf. les moyennes obtenues pour chaque réponse, page 103.

similaire pour le continuum induction/déduction aux questions 16 et 17. Ces opérations permettent de voir plus clairement les liens entre les approches utilisées dans le cours et nos variables dépendantes.

Ainsi, seul le continuum théorique/pratique montre des résultats statistiquement significatifs, à savoir un indice de signification de 0,01 au test F pour le lien avec la note finale et de respectivement 0,00 et de 0,01 suite au test du khi carré pour les liens avec la satisfaction (q.11) et pour l'intérêt (q.9). Aucun des résultats obtenus suite aux mêmes tests sur le continuum induction/déduction ne s'est révélé significatif. Par contre, les tableaux croisés produits quant aux liens entre le continuum théorique/pratique et les variables dépendantes montrent que les élèves ayant répondu que l'aspect pratique dominait dans le cours sont proportionnellement plus nombreux à se dire beaucoup ou très intéressés par le cours que ceux qui ont répondu que c'était l'aspect théorique qui dominait.

Tableau 6
Croisement des résultats du continuum théorique-pratique avec ceux de l'intérêt déclaré par les élèves (q.9)

		Continuum			Total	
		Théorique	Théorique et pratique	Pratique		
q.9 Intérêt	peu ou pas du tout	N	40	53	39	132
		%	31,0%	17,8%	19,2%	21,0%
	passablement	N	57	138	81	276
		%	44,2%	46,5%	39,9%	43,9%
	beaucoup ou énormément	N	32	106	83	221
		%	24,8%	35,7%	40,9%	35,1%
Total	N	129	297	203	629	
	%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

La tendance est semblable pour les liens avec la satisfaction déclarée pour le cours : les élèves ayant répondu que l'aspect pratique dominait dans le cours sont proportionnellement plus nombreux à se dire beaucoup ou très satisfaits par le cours que ceux qui ont répondu que c'était l'aspect théorique qui dominait. De même, l'analyse de variance montre que les

élèves qui jugent que le cours est à prédominance pratique ont obtenu une moyenne finale plus élevée que tous les autres élèves:

Tableau 7
Croisement des moyennes finales des élèves avec les résultats du continuum théorique -pratique

Continuum	N	Moyenne	Ecart-type
Théorique	115	73,4	8,6
théorique et pratique	278	72,8	9,9
Pratique	187	75,7	12,1
Total	580	73,8	10,1

En somme, plus l'approche utilisée dans le cours est perçue comme pratique et plus les élèves se déclarent intéressés et satisfaits du cours et mieux ils le réussissent.

Section 3 : Les techniques d'enseignement utilisées dans le cours

Cette section comporte quinze questions dont quatorze à réponses ordinales (q.18 à q.31) et une à réponses nominales (q.32).

Par rapport à l'**intérêt** (q.9), voici le classement, par ordre décroissant de force du lien (rs) des variables de cette section :

Tableau 8
Liste des variables indépendantes de la troisième section liées significativement (sig) avec l'intérêt déclaré par les élèves (q.9) et classées selon la force du lien (rs)

	sig	rs
q.19 Le professeur parle, les élèves peuvent l'interrompre	0,00	0,23
q.21 Toute la classe participe à une discussion générale	0,00	0,21
q.20 La classe se divise en groupes de discussion	0,00	0,20
q.22 Remue-méninges	0,00	0,15
q.26 Toute la classe lit et commente des textes	0,03	0,09
q.18 Le professeur parle, les élèves écoutent	0,00	-0,20

L'examen de ces données révèle que plus les élèves affirment que leur professeur utilise souvent ou très souvent la technique de l'exposé informel, i.e. celui où «le professeur parle,

mais les élèves peuvent l’interrompre, poser des questions ou répondre à celles du professeur» (q.19), plus ils se déclarent intéressés par le cours. De même, la fréquence des discussions, générales (q.21) ou en équipes (q.20) ou sous forme de remue-méninges (q.20), est associée à un accroissement d’intérêt. Ce lien entre les techniques qui font appel à la participation des élèves et l’intérêt que ceux-ci déclarent pour le cours se vérifie aussi quant à la lecture de textes en classe : si c’est là le travail de «toute la classe» (q.26) plutôt que du «professeur» seul (q.25), la corrélation est significative **et** positive. D’ailleurs, si la technique la plus fréquemment utilisée par le professeur est celle de l’exposé magistral (q.18), le lien est alors significatif, mais négatif. Autrement dit, plus le professeur utilise fréquemment l’exposé magistral et moins les élèves se disent intéressés par le cours.

Pour sa part, la question 32 demande aux élèves «en somme, durant une semaine normale de ce cours, qui agit (i.e. qui parle, qui écrit, qui s’active le plus **en classe**?»). Puisque le test du khi carré donne un résultat significatif, voici le croisement avec la question sur l’intérêt (q.9).

Tableau 9
Croisement des résultats entre l’identification de l’acteur principal (q.32)
et l’intérêt déclaré par les élèves (q.9)

		q.32 Qui agit le plus en classe ?			Total	
			Le professeur	Les élèves	Les deux également	
q.9 Intérêt	peu ou pas du tout	N	94	9	32	135
		%	27,3%	19,1%	13,2%	21,3%
	passablement	N	156	20	100	276
		%	45,3%	42,6%	41,2%	43,5%
	beaucoup ou énormément	N	94	18	111	223
		%	27,3%	38,3%	45,7%	35,2%
Total		N	344	47	243	634
		%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Nous y constatons que les élèves qui affirment que le professeur et les élèves y agissent également sont proportionnellement plus nombreux à se dire beaucoup ou énormément intéressés par le cours que ceux qui ont fait un autre choix de réponse.

Par rapport à la **satisfaction** envers le cours (q.11), voici les résultats :

Tableau 10
Liste des variables indépendantes de la troisième section liées
significativement (sig) avec la satisfaction envers le cours déclarée par les
élèves (q.11) et classées selon la force du lien (rs)

	sig	rs
q.21 Toute la classe participe à une discussion générale	0,00	0,32
q.19 Le professeur parle, les élèves peuvent l'interrompre	0,00	0,27
q.20 La classe se divise en groupes de discussion	0,00	0,21
q.24 Simulations	0,00	0,17
q.22 Remue-méninges	0,00	0,16
q.26 Toute la classe lit et commente des textes	0,00	0,14
q.23 Études de cas en équipe	0,00	0,12
q.18 Le professeur parle, les élèves écoutent	0,00	-0,15

Le classement des variables demeure sensiblement le même que dans le cas de l'intérêt : l'exposé informel (q.19) et la discussion générale (q.21) s'échangent le premier et le deuxième rangs, alors que le recours aux groupes de discussion (q.20), le remue-méninges (q.22) et le commentaire de textes par toute la classe (q.26) gardent entre eux le même ordre de classement. Nous remarquons aussi que l'exposé magistral ferme encore la marche : plus les élèves affirment que leur professeur l'utilise souvent ou très souvent (q.18), moins ils se déclarent satisfaits du cours.

Toutefois, deux variables absentes des corrélations avec l'intérêt font leur apparition ici : plus les élèves disent faire fréquemment des simulations (q.24) et des études de cas en équipes (q.23) et plus ils se déclarent satisfaits du cours (q.11). Ces nouveaux constats appuient nos observations précédentes puisqu'il semble bien que les techniques dans lesquelles les élèves sont actifs génèrent davantage de satisfaction. Ainsi, tout comme pour l'intérêt, les élèves qui affirment que le professeur et les élèves agissent également en classe (q.32) sont proportionnellement plus nombreux à se dire plutôt ou très satisfaits par

le cours que ceux qui ont fait un autre choix de réponse comme le montre le tableau qui suit:

Tableau 11
Croisement des résultats entre l'identification de l'acteur principal (q.32)
et la satisfaction déclarée par les élèves (q.9)

		q.32 Qui agit le plus en classe?			Total
		Le professeur	Les élèves	Les deux également	
q.11 satisfaction	Plutôt ou très insatisfait N	90	13	27	130
	%	27,5%	28,3%	11,3%	21,2%
	Plutôt ou très satisfait N	237	33	212	482
	%	72,5%	71,7%	88,7%	78,8%
Total	N	327	46	239	612
	%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Par rapport à la **note finale** maintenant, les relations significatives s'ordonnent ainsi :

Tableau 12
Liste des variables indépendantes de la troisième section liées
significativement (sig) avec la note finale obtenue par les élèves et classées
selon la force du lien (rs)

		sig	rs
q.20	La classe se divise en groupes de discussion	0,00	0,13
q.30	Les élèves font des exercices sur ordinateur	0,04	-0,08
q.29	Les élèves rédigent des textes en classe	0,02	-0,10
q.28	Les élèves font des exercices écrits	0,00	-0,13
q.18	Le professeur parle, les élèves écoutent	0,00	-0,15
q.25	Le professeur lit et commente des textes	0,00	-0,19
q.32	Qui agit le plus en classe ?	0,00	---

Seule la fréquence des discussions en groupes (q.20) donne lieu à une corrélation positive avec la note finale obtenue par les élèves; plus ceux-ci disent «que la classe se divise en groupes de discussion» souvent ou très souvent et plus la note finale qu'ils obtiennent est

élevée. Toutes les autres corrélations significatives sont négatives : une plus grande fréquence de ces techniques correspond à des notes finales moins élevées. Nous remarquons que les deux techniques qui confient le rôle premier au professeur, à savoir l'exposé magistral (q.18) et le commentaire de textes (q.25) arrivent aux dernières places. En clair, plus ces techniques sont utilisées et moins les élèves ont des notes finales élevées. Ces observations sont confirmées par l'analyse des variances entre la note et les réponses données par les élèves à la question 32 au sujet de l'identité de l'acteur principal dans une semaine normale de cours :

Tableau 13
Croisement des moyennes finales des élèves avec les résultats de la question sur l'identité de l'acteur principal en classe (q.32)

	N	Moyenne	Ecart-type
q.32 Qui agit le plus ?			
1. Le professeur	317	71,8	11,2
2. Les élèves	45	80,8	10,9
3. Les deux également	223	75,4	8,4
Total	585	73,9	10,5

Les élèves qui ont répondu être les acteurs principaux du cours (choix 2) obtiennent une moyenne finale plus élevée que ceux qui ont répondu autrement. Ils sont suivis par ceux qui ont répondu que le professeur et les élèves agissent également dans ce cours; les élèves qui affirment que c'est le professeur qui est le plus actif en classe (choix 1) obtiennent la moyenne finale la moins élevée des trois groupes de réponses.

Au terme de l'analyse des résultats de cette section, si nous ne considérons que les résultats significatifs pour les trois variables dépendantes, seules trois variables se qualifient comme le montre le tableau suivant :

Tableau 14
Liste des variables indépendantes de la troisième section liées
significativement à la fois avec l'intérêt (q.9), la satisfaction (q.11) et la note
finale, triées selon le seuil de signification (sig) avec la note finale

		note	q.11	q.9
q.20	La classe se divise en groupes de discussion	0,00	0,00	0,00
q.32	Qui agit le plus ?	0,00	0,00	0,00
q.18	Le professeur parle, les élèves écoutent	0,00	0,00	0,00

L'exposé magistral (q.18) donne lieu, comme nous l'avons vu, à des corrélations négatives aussi bien avec l'intérêt et la satisfaction qu'avec la note finale. Ce qui veut dire que plus le professeur recourt fréquemment à cette technique d'enseignement et moins les élèves se disent intéressés et satisfaits du cours et moins ils le réussissent! Il nous semble que voilà un résultat dont il faut prendre acte surtout lorsqu'on se souvient à quel point professeurs et élèves attestent de cette fréquence de l'exposé magistral dans leur cours de philosophie éthique³⁰². Il faudrait travailler à en réduire la fréquence, nous semble-t-il.

Au contraire, il faudra faire en sorte que les élèves soient le plus actifs possible en classe comme le suggèrent les corrélations positives avec les deux autres variables. Ainsi, plus la classe se divise en groupes de discussion (q.20), plus les élèves se disent intéressés et satisfaits par le cours et meilleure est leur note finale. De même, nous avons déjà signalé que lorsque les élèves déclarent qu'ils sont aussi actifs en classe que leur professeur (q.32), ils sont alors proportionnellement plus nombreux à se dire intéressés et satisfaits du cours et ils obtiennent une meilleure note finale que ceux qui répondent que c'est le professeur qui agit le plus. En somme, une classe où l'élève agit est une classe où l'élève est intéressé, où il est satisfait et où il réussit.

Section 4 : Le matériel didactique

Cette section comporte quatorze questions à réponses ordinales (q.33 à q.46). Nous ne retiendrons pour fins d'analyse que les résultats statistiquement significatifs. Pour ce qui est

³⁰² Une majorité des professeurs (62%) affirme utiliser fréquemment l'exposé magistral et la majorité des élèves (63,5%) reconnaissent cette fréquence d'utilisation de l'exposé magistral par leur professeur.

des liens avec **l'intérêt** (q.9), seulement trois variables apparaissent dans le classement reproduit ci-dessous :

Tableau 15
Liste des variables indépendantes de la quatrième section liées significativement (sig) avec l'intérêt déclaré par les élèves (q.9) et classées selon la force du lien (rs)

	sig	rs
q.44 Des films ou diapos sont présentés	0,00	0,16
q.45 Des conférenciers nous visitent	0,02	0,10
q.40 Le professeur utilise des acétates	0,01	-0,10

Les deux premières variables manifestent des liens positifs avec l'intérêt. Autrement dit, plus les élèves reconnaissent que des films ou des diapositives leur sont présentés souvent ou très souvent dans ce cours (q.44) et plus ils se déclarent beaucoup ou énormément intéressés par le cours. Il en va de même de la fréquence des visites de conférenciers (q.45). Par contre, la troisième variable montre une corrélation négative avec l'intérêt : plus les élèves disent que le professeur utilise fréquemment des acétates (q.40) et moins ils se déclarent intéressés par le cours.

Du point de vue de la **satisfaction** (q.11), voici les résultats :

Tableau 16
Liste des variables indépendantes de la quatrième section liées significativement (sig) avec la satisfaction envers le cours déclarée par les élèves (q.11) et classées selon la force du lien (rs)

	sig	rs
q.44 Des films ou diapos sont présentés	0,00	0,20
q.45 Des conférenciers nous visitent	0,00	0,14
q.38 On utilise des journaux et des revues	0,03	0,10
q.40 Le professeur utilise des acétates	0,03	-0,10
q.35 On utilise des notes de cours	0,04	-0,08

Les deux premières variables liées positivement avec la satisfaction sont les mêmes que celles liées à l'intérêt et elles occupent le même rang. Une troisième s'ajoute ici : plus les

élèves rapportent une utilisation fréquente des journaux et des revues (q.38), plus ils se disent satisfaits du cours. Quant aux corrélations négatives, en plus de l'utilisation fréquente des acétates (q.40) qui génère, comme dans le cas de l'intérêt, moins de satisfaction, nous constatons que plus les élèves affirment que dans ce cours on utilise souvent ou très souvent des notes de cours distribuées par le professeur (q.35), moins ils se disent satisfaits du cours.

Si l'on examine maintenant les liens avec la **note** finale, nous obtenons les résultats suivants :

Tableau 17
Liste des variables indépendantes de la quatrième section liées
significativement (sig) avec la note finale obtenue par les élèves et classées
selon la force du lien (rs)

	sig	rs
q.45 Des conférenciers nous visitent	0,00	0,23
q.37 On utilise des essais philosophiques	0,00	-0,25
q.36 On utilise des romans	0,00	-0,18
q.40 Le professeur utilise des acétates	0,00	-0,13
q.39 Le professeur utilise le tableau	0,00	-0,12
q.35 On utilise des notes de cours	0,01	-0,10

Seule la fréquence des visites de conférenciers montre une corrélation positive avec la note finale : plus les élèves les disent fréquentes (q.45) et plus leur note finale est élevée. Par contre, plusieurs variables révèlent des liens négatifs avec la note finale. En plus de la fréquence d'utilisation des acétates (q.40) et des notes de cours (q.35), les élèves qui attestent d'une utilisation fréquente dans leur cours des essais philosophiques (q.37), des romans (q.36) et du tableau par le professeur (q.39) obtiennent une note finale moins élevée que ceux qui ne rapportent pas une telle utilisation fréquente de ces matériels didactiques. Il nous semble que c'est le rapport des élèves avec la lecture qui est ici mis en cause : chacun de ces matériels exige d'eux un effort d'appropriation de textes. D'ailleurs, si l'on postule que lire (et comprendre) un essai philosophique est une opération plus complexe que lire un roman, une acétate, l'écriture au tableau ou les notes de cours du professeur, nous ne serons pas surpris de constater que ce soit cet item (q.37) qui manifeste le plus fort lien négatif avec la note finale du cours.

Au terme de cette analyse des réponses de la section 4, seules deux variables ont montré des liens significatifs avec les trois variables dépendantes à la fois :

Tableau 18
Liste des variables indépendantes de la quatrième section liées significativement à la fois avec l'intérêt (q.9), la satisfaction (q.11) et la note finale, triées selon le seuil de signification (sig) avec la note finale

	note	q.11	q.9
q.45 Des conférenciers nous visitent	0,00	0,00	0,01
q.40 Le professeur utilise des acétates	0,00	0,03	0,01

La première (q.45) entretient des corrélations positives avec l'intérêt, la satisfaction et la note finale, alors que c'est l'inverse pour la seconde (q.40), comme nous l'avons noté auparavant. Elles confirment les pistes que nous avons identifiées dans nos commentaires précédents sur les corrélations avec la note finale : les élèves peinent avec la lecture et ils sont davantage intéressés et satisfaits du cours et ils le réussissent mieux quand le matériel utilisé fréquemment est d'un autre ordre. Évidemment, il ne s'agit de prôner le bannissement de toute activité de lecture de la salle de classe! Mais peut-être de plaider pour davantage d'aide à la lecture et pour l'utilisation de matériel didactique varié.

Section 5 : Les évaluations dans ce cours

Cette section présente huit questions (q.47 à q.54) qui comportent chacune deux parties : la première partie est à réponses nominales et elle demande à l'élève de signifier si le type d'évaluation visée par la question se réalise dans son cours; la seconde partie de la question³⁰³ est à réponses ordinales et elle demande à l'élève de qualifier le degré de difficulté de cette évaluation ou, dans le cas de la question sur les évaluations formatives (q.54A), sa fréquence.

Si nous considérons les corrélations entre les réponses données à la première partie de chaque question, celle permettant d'identifier le type d'évaluation, et nos variables dépendantes, peu de résultats significatifs apparaissent. Ainsi du point de vue de **l'intérêt**

³⁰³ La lettre A sera ajoutée au numéro de chaque question afin d'indiquer cette 2^e partie (par exemple, q.47A, q.48A, etc.)

des élèves (q.9), seule la question portant sur l'exposé oral (q.51) y figure (sig. 0,03). Les croisements entre les deux questions se présentent ainsi :

Tableau 19
Croisement des résultats entre l'exposé oral (q.51) et l'intérêt déclaré par les élèves (q.9)

		q.51 Il y a un exposé oral		Total
		Oui	Non	
q.9 Intérêt	peu ou pas du tout	N 69 % 23,6%	66 19,4%	135 21,4%
	passablement	N 137 % 46,9%	140 41,2%	277 43,8%
	beaucoup ou énormément	N 86 % 29,5%	134 39,4%	220 34,8%
Total		N 292 % 100,0%	340 100,0%	632 100,0%

Nous y constatons que les élèves qui affirment qu'il n'y a pas d'exposé oral à faire dans ce cours sont proportionnellement plus nombreux à déclarer un niveau élevé d'intérêt que ceux qui rapportent devoir faire un tel exposé.

Du point de vue de la **satisfaction** envers le cours (q.11), aucun test et aucun croisement ne se révèlent significatifs. Quant aux liens avec la **note** finale, seule la question portant sur la présence d'une dissertation (q.49) montre un résultat statistiquement significatif (sig. 0,00). L'analyse de variance livre les renseignements suivants :

Tableau 20
Croisement des moyennes finales des élèves avec la présence ou non d'une dissertation (q.49)

q.49 Dissertation	N	Moyenne	Ecart-type
Oui	518	73,1	10,1
Non	64	79,5	12,1
Total	582	73,8	10,5

Il apparaît clairement que les élèves qui n'ont pas à faire une dissertation obtiennent une moyenne plus élevée que ceux qui doivent en rédiger une. Évidemment, cette observation ne doit pas nous conduire à prôner l'abolition de la dissertation; nous pensons plutôt que réaliser une dissertation philosophique est une entreprise difficile³⁰⁴ qui demande à être soutenue davantage afin d'en améliorer la réussite.

Traitons maintenant de la deuxième partie de chacune des questions de cette section, la partie où nous demandons aux élèves de qualifier le degré de difficulté de chaque type d'évaluation. Lorsque nous mettons en relation les réponses et l'**intérêt** déclaré par les élèves envers le cours (q.9), nous obtenons les résultats suivants :

Tableau 21
Liste des variables indépendantes de la cinquième section liées
significativement (sig) avec l'intérêt déclaré par les élèves (q.9) et classées
selon la force du lien (rs)

	sig	rs
q.47A Degré de difficulté de cet examen écrit	0,00	0,34
q.49A Degré de difficulté de cette dissertation	0,00	0,24
q.50A Degré de difficulté de cette recherche individuelle	0,00	0,27
q.51A Degré de difficulté de cet exposé oral	0,00	0,22
q.52A Degré de difficulté de ce travail d'équipe	0,00	0,15

L'échelle des réponses allant de très difficile (1) à très facile (4), les résultats doivent s'interpréter ainsi : plus les élèves jugent que l'examen écrit (q.47A) est facile, plus ils se disent intéressés par le cours. Une interprétation semblable doit être appliquée aux autres types d'évaluation qui s'ordonnent ensuite (q.49A, q.50A, q.51A, q.52A).

Pour ce qui est des liens entretenus avec la **satisfaction** déclarée envers le cours (q.11), voici les résultats :

³⁰⁴ D'ailleurs, 66,7% des professeurs la jugent plutôt difficile (q.79) alors que 74,7% des élèves pensent qu'elle est plutôt ou très difficile (q.49).

Tableau 22
Liste des variables indépendantes de la cinquième section liées
significativement (sig) avec la satisfaction déclarée par les élèves (q.11) et
classées selon la force du lien (rs)

	sig	rs
q.47A Degré de difficulté de cet examen écrit	0,00	0,38
q.49A Degré de difficulté de cette dissertation	0,00	0,24
q.52A Degré de difficulté de ce travail d'équipe	0,00	0,20
q.50A Degré de difficulté de cette recherche individuelle	0,00	0,23
q.51A Degré de difficulté de cet exposé oral	0,00	0,23
q.48A Degré de difficulté de cet examen oral	0,01	0,29
q.54A Fréquence des évaluations formatives	0,02	0,10

Ici encore, rangés par ordre décroissant de force du lien, apparaissent les types d'évaluation dont la facilité ou la fréquence sont liées positivement avec la satisfaction déclarée par les élèves : plus les élèves les jugent faciles, plus ils se déclarent satisfaits du cours et, dans le cas des évaluations formatives (q.54A), plus les élèves les disent fréquentes, plus ils affirment leur satisfaction envers le cours.

À propos des liens avec la **note** finale, une situation semblable peut être observée :

Tableau 23
Liste des variables indépendantes de la cinquième section liées
significativement (sig) avec la note finale obtenue par les élèves (q.11) et
classées selon la force du lien (rs)

	sig	rs
q.47A Degré de difficulté de cet examen écrit	0,00	0,30
q.49A Degré de difficulté de cette dissertation	0,00	0,26
q.51A Degré de difficulté de cet exposé oral	0,00	0,23
q.52A Degré de difficulté de ce travail d'équipe	0,00	0,16
q.48A Degré de difficulté de cet examen oral	0,03	0,23
q.50A Degré de difficulté de cette recherche individuelle	0,04	0,13
q.54A Fréquence des évaluations formatives	0,02	-0,10

Les coefficients de corrélation s'ordonnent de façon décroissante et ils indiquent tous, sauf le dernier, que plus les élèves jugent faciles ces types d'évaluation, plus ils obtiennent une note finale élevée. De manière paradoxale, la fréquence des évaluations formatives est corrélée négativement avec la note finale, c'est-à-dire que plus les élèves les jugent

fréquentes, moins leur note finale est élevée ! Comment la corrélation entre la fréquence des évaluations formatives et la satisfaction à l'égard du cours peut-elle augmenter alors que celle avec la note finale diminue ?

Pour résoudre cette énigme, nous avons procédé à des analyses complémentaires des corrélations entre la fréquence des évaluations formatives et les questions des autres sections du questionnaire. Les croisements avec certaines questions de la section 9 **Mon cheminement scolaire** et de la section 10 **Mon emploi du temps hebdomadaire** se sont révélés les plus pertinents. En effet, comparativement aux élèves qui ne rapportent pas une fréquence élevée des évaluations formatives dans leur cours, les élèves qui trouvent qu'il y a souvent ou très souvent des évaluations formatives dans leur cours (q.54) ont une moyenne au secondaire moindre (q.105), s'absentent plus souvent du cours d'éthique (q.110), ont un total d'heures de cours plus élevé (q.111) et consacrent un moins grand nombre d'heures à l'étude personnelle de la philosophie (q.114).

Nous avons ensuite contrôlé ces variables en procédant à des corrélations partielles dont voici les résultats : la corrélation entre la fréquence déclarée des évaluations formatives (q.54) et la note finale est de -0,10 avec une probabilité de 0,02 avant contrôle; lorsqu'on introduit la moyenne au secondaire (q.105) comme variable contrôle, la corrélation chute à -0,04 avec une probabilité de 0,33 ce qui n'est plus significatif. La même opération de contrôle avec les absences déclarées au cours de philosophie (q.110), le nombre total d'heures de cours par semaine (q.111) et le nombre total d'heures d'étude personnelle en philosophie (q.114) ne génère pas de chute aussi dramatique de la corrélation et de sa signification. Nous en concluons donc que ce n'est pas la fréquence des évaluations formatives qui fait chuter la note; c'est tout simplement que les élèves qui signalent une plus grande fréquence des évaluations formatives arrivent du secondaire avec des notes plus faibles³⁰⁵; ce qui ne les empêche pas d'être capables d'évaluer un contexte d'enseignement, de repérer les efforts faits par le biais de l'évaluation formative et de manifester son incidence sur la satisfaction envers le cours (q.11).

³⁰⁵ D'ailleurs, si on compare avec la corrélation entre q.54 et la note finale, on constate que la corrélation entre q.54 et l'estimation de la note du secondaire (q.105) est elle aussi négative et beaucoup plus forte (rs - 0,12 ; sig. 0,00) : plus les élèves affirment que les évaluations formatives sont fréquentes dans leur cours et moins ils estiment élevée leur moyenne au secondaire. Cela confirme la justesse de notre analyse.

Quoiqu'il en soit, lorsque nous faisons **le bilan de toute cette section 5**, nous constatons que la présence d'un type d'évaluation particulière n'obtient jamais de résultats significatifs pour les trois variables dépendantes à la fois ; alors que c'est le cas pour le degré de difficulté de la majorité de ces évaluations :

Tableau 24
Liste des variables indépendantes de la cinquième section liées
significativement à la fois avec l'intérêt (q.9), la satisfaction (q.11) et la note
finale, triées selon le seuil de signification (sig) avec la note finale

	note	q.11	q.9
q.47A Degré de difficulté de cet examen écrit	0,00	0,00	0,00
q.49A Degré de difficulté de cette dissertation	0,00	0,00	0,00
q.51A Degré de difficulté de cet exposé oral	0,00	0,00	0,00
q.52A Degré de difficulté de ce travail d'équipe	0,00	0,00	0,00
q.50A Degré de difficulté de cette recherche individuelle	0,04	0,00	0,00

Nous en concluons qu'il convient avant tout de se préoccuper, non pas tellement d'adopter tel ou tel type d'évaluation particulière, mais en tout temps d'en calibrer le degré de difficulté de façon telle que les élèves puissent juger ces évaluations à leur portée. Pas question de renoncer à la dissertation afin que les notes s'élèvent, ni de rendre les évaluations si faciles à réussir qu'elles en deviendraient insignifiantes. Il s'agit plutôt de nous assurer que les évaluations que nous retenons mesurent adéquatement les compétences qu'elles doivent mesurer, ni plus ni moins, et d'assurer tout le support et toute la préparation nécessaires (y compris les évaluations formatives) pour que les élèves soient dans les meilleures conditions possibles pour les percevoir comme simples à réussir. L'enseignant n'est-il pas un «facilitateur» ?

Section 6 : Le professeur

Cette section comporte treize questions à réponses ordinales dont les douze premières (q.55 à q.66) utilisent une échelle de fréquence (1 à 5) alors que la dernière (q.67) se sert d'une échelle de satisfaction (1 à 4).

Les treize variables entretiennent des corrélations positives avec **l'intérêt** (q.9), comme le montre le classement suivant :

Tableau 25
Liste des variables indépendantes de la sixième section liées
significativement (sig) avec l'intérêt déclaré par les élèves (q.9) et classées
selon la force du lien (rs)

	sig	rs
q.67 Degré de satisfaction envers l'enseignement de ce professeur	0,00	0,50
q.61 Le professeur est dynamique	0,00	0,40
q.62 Le professeur communique clairement sa matière	0,00	0,39
q.60 Le professeur entretient de bonnes relations avec le groupe	0,00	0,39
q.59 Le professeur est ouvert et compréhensif	0,00	0,33
q.63 Le professeur aide et conseille ceux qui en ont besoin	0,00	0,33
q.58 Le professeur respecte les opinions des élèves	0,00	0,31
q.65 Le professeur pose des questions et dialogue	0,00	0,30
q.56 Le professeur est bien organisé	0,00	0,28
q.66 Le professeur enseigne comme un animateur	0,00	0,27
q.57 Le professeur est disponible	0,00	0,26
q.64 Le professeur permet de choisir certaines tâches	0,00	0,21
q.55 Le professeur connaît sa matière	0,00	0,19

Plus les élèves se déclarent satisfaits de l'enseignement de leur professeur (q.67) et plus ils se disent intéressés par le cours. Et de même pour la suite, par ordre décroissant de force du lien (rs) : plus les élèves reconnaissent que leur professeur manifeste fréquemment chacune des qualités, attitudes et comportements indiqués par les douze autres questions, plus ils se déclarent intéressés par le cours. Son dynamisme (q.61), sa clarté dans la communication (q.62) et ses bonnes relations avec le groupe (q.60) arrivent au deuxième rang quasiment ex æquo, alors que la fréquence de son attitude d'ouverture et de compréhension (q.59) et la fréquence de l'aide prodiguée à ceux qui en ont besoin (q.63) se partagent le troisième rang. L'organisation (q.56), le style d'animation (q.66) et la disponibilité du professeur hors de la

classe (q.57) forment un quatrième ensemble, tandis que la fréquence des choix laissés par le professeur (q.64) ainsi que celle de la connaissance de la matière (q.55) arrivent au dernier rang.

Quand nous envisageons les relations entretenues avec la **satisfaction** déclarée envers le cours (q.11), voici ce que nous trouvons :

Tableau 26
Liste des variables indépendantes de la sixième section liées
significativement (sig) avec la satisfaction déclarée par les élèves (q.11) et
classées selon la force du lien (rs)

	sig	rs
q.67 Degré de satisfaction envers l'enseignement de ce professeur	0,00	0,56
q.60 Le professeur entretient de bonnes relations avec le groupe	0,00	0,45
q.62 Le professeur communique clairement sa matière	0,00	0,42
q.59 Le professeur est ouvert et compréhensif	0,00	0,41
q.61 Le professeur est dynamique	0,00	0,41
q.63 Le professeur aide et conseille ceux qui en ont besoin	0,00	0,39
q.56 Le professeur est bien organisé	0,00	0,37
q.57 Le professeur est disponible	0,00	0,36
q.58 Le professeur respecte les opinions des élèves	0,00	0,35
q.65 Le professeur pose des questions et dialogue	0,00	0,35
q.66 Le professeur enseigne comme un animateur	0,00	0,34
q.64 Le professeur permet de choisir certaines tâches	0,00	0,29
q.55 Le professeur connaît sa matière	0,00	0,24

Ici encore toutes les questions de cette section obtiennent un coefficient de corrélation (rs) positif avec une possibilité nulle de se tromper sur la présence de ces liens (sig). Autrement dit, il est certain que, pour les répondants au questionnaire, plus ils se déclarent satisfaits de l'enseignement du professeur (q.67) et plus ils se déclarent satisfaits du cours (q.11). La satisfaction envers l'enseignement du professeur joue donc un rôle prépondérant dans la satisfaction déclarée envers le cours. De même, plus ils affirment que leur professeur manifeste souvent ou très souvent les qualités, attitudes et comportements signifiés par chacune des autres questions, plus ils se déclarent satisfaits du cours. Comparativement au classement précédent des relations avec l'intérêt (q.9), ce ne sont pas tellement les changements de rang d'une question ou l'autre qui nous frappent, mais plutôt le fait que tous les coefficients de corrélation sont plus élevés avec la satisfaction (q.11) qu'ils ne

l'étaient avec l'intérêt. En clair, la fréquence de ces qualités, attitudes et comportements du professeur a une incidence à la fois sur l'intérêt et sur la satisfaction des élèves, mais cette incidence est plus grande sur la satisfaction que sur l'intérêt des élèves.

Par rapport à la **note** finale, voici les résultats :

Tableau 27
Liste des variables indépendantes de la sixième section liées
significativement (sig) avec la note finale obtenue par les élèves (q.11) et
classées selon la force du lien (rs)

	sig	rs
q.66 Le professeur enseigne comme un animateur	0,00	0,14
q.58 Le professeur respecte les opinions des élèves	0,00	0,12
q.64 Le professeur permet de choisir certaines tâches	0,01	0,12
q.67 Degré de satisfaction envers l'enseignement de ce professeur	0,01	0,11
q.59 Le professeur est ouvert et compréhensif	0,02	0,10
q.60 Le professeur entretient de bonnes relations avec le groupe	0,03	0,09
q.63 Le professeur aide et conseille ceux qui en ont besoin	0,04	0,09

Plusieurs surprises nous attendent ici. D'abord, la liste des variables dont les corrélations avec la note sont significatives est passablement plus courte : alors que les treize questions entretenaient des relations significatives avec l'intérêt et la satisfaction, il n'en reste que sept lorsqu'il est question des liens avec la note finale. Nous remarquons que l'arsenal à la disposition du professeur pour influencer sur l'intérêt et la satisfaction des élèves est plus large que celui lui permettant d'influer sur la note finale.

Deuxièmement, les possibilités de se tromper (sig) sur la présence de ces liens augmentent, même si elles demeurent sous le seuil accepté, et les coefficients de corrélations (rs) s'abaissent de façon prononcée³⁰⁶. Nous en déduisons que les possibilités du professeur d'influer sur la note finale des élèves par ses qualités, attitudes et comportements sont moins grandes que celles d'influer sur l'intérêt et la satisfaction envers le cours. Enfin, les variables qui occupent le sommet du classement des relations avec la note ne sont pas les

³⁰⁶ Dans les corrélations avec l'intérêt et la satisfaction, toutes les probabilités de se tromper étaient de 0,00 et le coefficient de corrélation le plus faible parmi les treize questions était de 0,19 (entre q.55 et q.9) alors qu'ici le coefficient le plus fort est de 0,14 (q.66).

mêmes que celles qui occupaient les premiers rangs dans les classements avec les deux autres variables dépendantes :

Tableau 28
Comparaison des rangs obtenus par les variables indépendantes de la sixième section liées significativement à la fois avec la note finale, la satisfaction (q.11), et l'intérêt (q.9)

	note	q.11	q.9
q.66 Le professeur enseigne comme un animateur	1er	11e	10e
q.58 Le professeur respecte les opinions des élèves	2e	9e	7e
q.64 Le professeur permet de choisir certaines tâches	3e	12e	12e
q.67 Degré de satisfaction envers l'enseignement de ce professeur	4e	1er	1er
q.59 Le professeur est ouvert et compréhensif	5e	4e	5e
q.60 Le professeur entretient de bonnes relations avec le groupe	6e	2e	4e
q.63 Le professeur aide et conseille ceux qui en ont besoin	7e	6e	6e

Nous constatons un renversement des variables de tête en faveur de celles qui occupaient précédemment la queue dans les classements antérieurs. Autrement dit, les qualités, attitudes et comportements du professeur les plus susceptibles de favoriser une meilleure note finale pour les élèves ne sont pas les mêmes qualités, attitudes et comportements qui favorisent l'intérêt des élèves et leur satisfaction envers le cours. Ici, c'est la plus grande place faite aux élèves qui est à l'honneur : plus les élèves disent que souvent ou très souvent leur professeur enseigne comme un animateur, i.e. qu'il parle peu, mais qu'il organise et facilite le travail des élèves (q.66), qu'il respecte les opinions des élèves (q.58) et qu'il permet de choisir certaines tâches (q.64) et plus la note finale des élèves est élevée ! Le degré de satisfaction envers l'enseignement du professeur (q.67) passe au quatrième rang, alors que l'attitude d'ouverture et de compréhension (q.59), les bonnes relations avec le groupe (q.60) ainsi que l'aide prodiguée aux élèves qui en ont besoin (q.63) occupent un rang semblable à celui qu'ils occupaient par rapport aux deux autres variables dépendantes.

En somme, si nous considérons maintenant **l'ensemble de la section 6** et que nous maintenons la pertinence de ne retenir que les variables qui ont des liens significatifs avec les trois variables dépendantes à la fois, tout en triant nos résultats d'abord en fonction des liens significatifs avec la note finale, les sept éléments commentés précédemment sont ceux qu'il conviendrait que les professeurs privilégient afin d'optimiser les possibilités que les

élèves obtiennent des notes finales plus élevées tout en se déclarant intéressés par le cours et satisfaits de celui-ci : d'abord, leur laisser plus de place dans le cours en enseignant comme des animateurs (q.66), respecter les opinions des élèves (q.58) et leur permettre plus souvent de choisir eux-mêmes les tâches à accomplir (q.64) ; ensuite, favoriser toutes les qualités, attitudes et comportements liés à la satisfaction (q.67), dont bien sûr l'attitude d'ouverture et de compréhension (q.59), les bonnes relations avec le groupe (q.60) et l'aide aux élèves qui en ont besoin (q.63).

Section 7 : Mes attitudes et mon comportement dans ce cours

Cette section comporte vingt questions (q.68 à q.87) à réponses ordinales dont dix (q.74 à q.78 et q.81 à q.85) utilisent une échelle de fréquence (1 à 5), huit utilisent (q.68-69, q.72-73, q.86-87) une échelle d'accord (1 à 4) alors que deux questions (q.70-71) se servent d'une échelle d'intensité (1 à 5).

Lorsque nous considérons les liens avec **l'intérêt** (q.9) des élèves, nous trouvons des liens significatifs pour dix-neuf des vingt questions :

Tableau 29
Liste des variables indépendantes de la septième section liées
significativement (sig) avec l'intérêt déclaré par les élèves (q.9) et classées
selon la force du lien (rs)

	sig	rs
q.82 Il m'arrive de dire du bien de ce cours	0,00	0,63
q.86 Ce cours a une influence positive sur ma pensée	0,00	0,56
q.83 Il m'arrive de discuter des sujets vus dans le cours	0,00	0,49
q.81 Il m'arrive de réfléchir à des sujets liés à ce cours	0,00	0,49
q.87 Ce cours a une influence positive sur ma conduite	0,00	0,48
q.80 Je travaille fort mais ne trouve pas ça pénible	0,00	0,41
q.84 J'écoute et je lis les informations sur des sujets vus dans le cours	0,00	0,36
q.85 Je fais des activités supplémentaires liées à ce cours	0,00	0,34
q.74 J'écoute attentivement	0,00	0,28
q.76 Je pose des questions	0,00	0,27
q.78 Je participe aux discussions	0,00	0,27
q.77 Je réponds volontairement aux questions posées au groupe	0,00	0,26
q.73 J'ai confiance que je vais réussir ce cours	0,00	0,25
q.71 Ma motivation à réussir le cours d'éthique	0,00	0,24
q.68 Je suis porté vers l'introspection	0,00	0,17
q.79 Je travaille fort	0,01	0,10
q.75 Je prends des notes	0,05	0,08
q.72 J'ai peur de ne pas réussir ce cours	0,00	-0,27
q.69 Je suis porté vers l'action	0,02	-0,09

Ce qui nous frappe dans ce classement, c'est le fait que les variables les plus fortement liées à l'intérêt sont majoritairement des variables qui indiquent des comportements que les élèves disent adopter fréquemment **hors classe**. Ainsi, plus ils disent souvent ou très souvent du bien de leur cours en dehors de la classe (q.82), plus ils se déclarent intéressés par celui-ci. De même, en dehors de la classe, plus ils discutent de sujets vus dans le cours (q.83), y réfléchissent (q.81), s'informent sur ces sujets (q.84) ou font, sans que cela leur soit demandé, des activités supplémentaires liées à ce cours (q.85) et plus ils se déclarent intéressés par le cours. Nous y voyons la confirmation des recherches antérieures qui avaient signalées que ces comportements étaient de bons indicateurs (et non pas des déterminants) de l'intérêt³⁰⁷. Toutefois, ils constituent des variables sur lesquelles les éducateurs n'ont pas vraiment de contrôle. C'est aussi le cas de l'influence que l'élève est

³⁰⁷ Cf. p. 78.

prêt à reconnaître à ce cours sur sa pensée (q.86) et sur sa conduite (q.87) : plus il se déclare d'accord avec ces influences, plus il se dit intéressé par le cours. Les corrélations sont fortes avec l'intérêt, mais le professeur n'y peut pas grand chose. Par contre, quand on constate que l'intérêt est aussi fortement corrélé avec le fait que les élèves affirment qu'ils travaillent fort sans trouver cela pénible (q.80), peut-être entre-t-on à l'intérieur de la sphère de contrôle de l'enseignant. Nous y reviendrons.

Pour le moment, notons que d'autres comportements normalement attendus des élèves intéressés par un cours, ceux qui se manifestent en classe (q.74 à q.78), sont rangés dans un deuxième ensemble dont les corrélations sont significatives mais moins fortes que celles rapportées pour les comportements hors classe commentés ci-dessus : plus les élèves disent écouter attentivement (q.74), poser des questions (q.76), participer aux discussions (q.78), répondre volontairement aux questions posées par le professeur (q.77) ou prendre des notes (q.75) et plus ils se déclarent intéressés par le cours. Autrement dit, l'intérêt et le degré d'activité en classe varient dans le même sens. Viennent ensuite le niveau de confiance manifesté par l'élève au sujet de sa réussite de ce cours (q.73) et sa motivation à le réussir (q.71) : plus le niveau de l'un et de l'autre est élevé, plus les élèves se déclarent intéressés. À l'inverse, plus ils craignent de ne pas réussir le cours (q.72) et moins ils se disent intéressés. De même, plus leur tempérament les porte vers l'introspection (q.68), plus ils sont intéressés par le cours de philosophie éthique alors que plus ils se disent portés vers l'action (q.69), moins ils le sont. Enfin, plus les élèves affirment qu'ils travaillent fort dans ce cours (q.79), plus ils se disent intéressés par celui-ci.

Si nous passons maintenant aux corrélations avec la **satisfaction** déclarée envers le cours (q.11), voici le classement que nous obtenons :

Tableau 30
Liste des variables indépendantes de la septième section liées significativement (sig) avec la satisfaction déclarée par les élèves (q.11) et classées selon la force du lien (rs)

	sig	rs
q.82 Il m'arrive de dire du bien de ce cours	0,00	0,57
q.86 Ce cours a une influence positive sur ma pensée	0,00	0,49
q.80 Je travaille fort mais ne trouve pas ça pénible	0,00	0,41
q.87 Ce cours a une influence positive sur ma conduite	0,00	0,41
q.83 Il m'arrive de discuter des sujets vus dans le cours	0,00	0,39
q.81 Il m'arrive de réfléchir à des sujets liés à ce cours	0,00	0,36
q.73 J'ai confiance que je vais réussir ce cours	0,00	0,33
q.84 J'écoute et je lis les informations sur des sujets vus dans le cours	0,00	0,31
q.85 Je fais des activités supplémentaires liées à ce cours	0,00	0,26
q.74 J'écoute attentivement	0,00	0,24
q.71 Ma motivation à réussir le cours d'éthique	0,00	0,21
q.78 Je participe aux discussions	0,00	0,20
q.76 Je pose des questions	0,00	0,19
q.77 Je réponds volontairement aux questions posées au groupe	0,00	0,18
q.68 Je suis porté vers l'introspection	0,00	0,15
q.79 Je travaille fort	0,02	0,10
q.72 J'ai peur de ne pas réussir ce cours	0,00	-0,34

Nous constatons qu'il y a peu de changements dans ce classement lorsque nous le comparons à celui des variables liées à l'intérêt : les comportements hors classe (q.81 à q.85) devancent encore les comportements typiques en classe (q.74 à q.78) et les deux mêmes variables hors du contrôle du professeur occupent le premier rang (q.82 et q.86). Le seul changement notable que nous détectons consiste en la remontée dans le classement de certaines variables attitudinales : plus les élèves disent travailler fort sans trouver ça pénible (q.80), avoir confiance qu'ils vont réussir le cours (q.73) ou être motivé à réussir le cours (q.71) et plus ils se déclarent satisfaits du cours. Toutefois, comme la force du lien (rs) de chacune de ces variables avec la satisfaction est semblable à celle qu'elle manifestait avec l'intérêt, nous ne ferons pas grand cas de ce changement dans le classement.

Il n'en va pas de même, du classement des variables par rapport à la **note** finale obtenue par les élèves au terme du cours :

Tableau 31
Liste des variables indépendantes de la septième section liées
significativement (sig) avec la note finale obtenue par les élèves (q.9) et
classées selon la force du lien (rs)

	sig	rs
q.73 J'ai confiance que je vais réussir ce cours	0,00	0,51
q.80 Je travaille fort mais ne trouve pas ça pénible	0,00	0,22
q.70 Ma détermination à obtenir mon DEC	0,00	0,18
q.71 Ma motivation à réussir le cours d'éthique	0,00	0,17
q.86 Ce cours a une influence positive sur ma pensée	0,00	0,15
q.74 J'écoute attentivement	0,00	0,14
q.83 Il m'arrive de discuter des sujets vus dans le cours	0,00	0,14
q.82 Il m'arrive de dire du bien de ce cours	0,00	0,14
q.84 J'écoute et je lis les informations sur des sujets vus dans le cours	0,00	0,12
q.81 Il m'arrive de réfléchir à des sujets liés à ce cours	0,00	0,12
q.79 Je travaille fort	0,01	0,11
q.87 Ce cours a une influence positive sur ma conduite	0,01	0,11
q.85 Je fais des activités supplémentaires liées à ce cours	0,01	0,11
q.76 Je pose des questions	0,02	0,10
q.78 Je participe aux discussions	0,02	0,10
q.77 Je réponds volontairement aux questions posées au groupe	0,04	0,08
q.69 Je suis porté vers l'action	0,01	-0,10
q.72 J'ai peur de ne pas réussir ce cours	0,00	-0,56

En plus du fait que le premier rang n'est plus occupé par la même variable que dans les deux premiers classements (q.73 versus q.82), toutes les variables attitudinales opèrent une remontée : plus l'élève a confiance de réussir (q.73), travaille fort sans trouver ça pénible (q.80), est déterminé à obtenir son Diplôme d'études collégiales (q.70), motivé à réussir son cours (q.71), reconnaît une influence positive du cours sur sa pensée (q.86) et meilleure est sa note finale. Par contre, à l'exception de l'écoute attentive (q.74), les comportements hors classe (q.81 à q.85) caractéristiques des élèves intéressés et satisfaits devancent encore les comportements attendus en classe (q.74 à q.78). Sauf pour le premier rang, les coefficients de corrélation sont en général moins forts avec la note qu'avec l'intérêt et la satisfaction. Malgré cela, les liens sont significatifs. Nous maintenons notre stratégie d'analyse qui veut que nous ne retenions en bout de ligne que les variables qui sont corrélées significativement avec les trois variables dépendantes en les triant d'abord en fonction de leur lien avec la note finale.

Voici le classement par ordre décroissant de signification (sig) que nous obtenons lorsque nous procédons ainsi pour **l'ensemble des items de la section 7**:

Tableau 32
Liste des variables indépendantes de la septième section liées
significativement à la fois avec l'intérêt (q.9), la satisfaction (q.11) et la note
finale, triées selon le seuil de signification (sig) avec la note finale

	note	q.11	q.9
q.72 J'ai peur de ne pas réussir ce cours	0,00	0,00	0,00
q.73 J'ai confiance que je vais réussir ce cours	0,00	0,00	0,00
q.80 Je travaille fort mais ne trouve pas ça pénible	0,00	0,00	0,00
q.71 Ma motivation à réussir le cours d'éthique	0,00	0,00	0,00
q.86 Ce cours a une influence positive sur ma pensée	0,00	0,00	0,00
q.74 J'écoute attentivement	0,00	0,00	0,00
q.83 Il m'arrive de discuter des sujets vus dans le cours	0,00	0,00	0,00
q.82 Il m'arrive de dire du bien de ce cours	0,00	0,00	0,00
q.84 J'écoute et je lis les informations sur des sujets vus dans le cours	0,00	0,00	0,00
q.81 Il m'arrive de réfléchir à des sujets liés à ce cours	0,00	0,00	0,00
q.79 Je travaille fort	0,01	0,02	0,01
q.87 Ce cours a une influence positive sur ma conduite	0,01	0,00	0,00
q.85 Je fais des activités supplémentaires liées à ce cours	0,01	0,00	0,00
q.76 Je pose des questions	0,02	0,00	0,00
q.78 Je participe aux discussions	0,02	0,00	0,00
q.77 Je réponds volontairement aux questions posées au groupe	0,04	0,00	0,00

La paire de variables confiance de réussir (q.73) / peur de ne pas réussir (q.72) vient au premier rang, avec des coefficients de corrélations avec la note finale (r_s) opposés et très forts (0,51 et -0,56) comme nous l'avons noté précédemment. Elles sont suivies de près par d'autres variables attitudinales (q.80, q.71, q.86) et de comportements hors classe (q.81 à q.85) qui, à l'exception de l'écoute attentive (q.74), devancent les comportements en classe (q.76 à q.78). Toutefois, le professeur ne peut guère influencer sur ces variables ; peut-être peut-il inciter les élèves à travailler fort, conforter leur motivation et souligner les motifs d'avoir confiance de réussir le cours ; il peut sans doute aussi les encourager à adopter ces comportements qui, en classe ou hors de celle-ci, sont liés à l'intérêt, à la satisfaction et à une meilleure note finale. Mais, somme toute, ses moyens d'intervenir sont difficiles à cerner. À une exception près, pensons-nous. Car, quand on constate que l'intérêt, la satisfaction et la note finale sont corrélés significativement avec le fait que les élèves

affirment qu'ils travaillent fort sans trouver cela pénible (q.80), nous entrons à l'intérieur de la sphère de contrôle de l'enseignant, nous semble-t-il.

En effet, une analyse complémentaire des corrélations entre le degré d'accord avec cet énoncé (q.80) et l'ensemble des autres items du questionnaire³⁰⁸ montre que, outre les corrélations avec les questions de la section 7, c'est d'abord avec celles de la section 6 **Le professeur** que nous trouvons le plus grand nombre de relations significatives et fortes : par ordre décroissant de force du lien (rs), plus les élèves jugent que leur professeur entretient de bonnes relations avec le groupe (q.60), qu'il est dynamique (q.61), qu'il parle peu, mais qu'il organise et facilite le travail (q.66), qu'il est ouvert et compréhensif (q.59), disponible (q.57), qu'il aide et conseille ceux qui en ont besoin (q.63), qu'il communique clairement sa matière (q.62), qu'il pose des questions et dialogue (q.65), qu'il respecte l'opinion des élèves (q.58), qu'il est bien organisé, qu'il leur permet de choisir certaines tâches (q.64), qu'il connaît bien sa matière (q.55) et plus les élèves sont d'accord avec l'affirmation qui dit qu'ils travaillent fort sans trouver ça pénible (q.80). Or, dans presque toutes ces situations, l'action et les décisions du professeur sont à l'avant-plan et ce sont elles qui déclenchent le processus. De même, nous constatons que les relations avec les items de la section 1 **Les objectifs du cours** mettent en relief le jugement des élèves sur l'utilité du cours et le type de sujets vus dans le cours : plus les élèves jugent que le cours leur est utile pour régler des problèmes personnels (q.2), de travail (q.3) ou de vie citoyenne (q.4) ou qu'il les aide à porter des jugements éthiques (q.1), plus ils se déclarent d'accord qu'ils ne trouvent pas pénible de travailler fort. Aussi, plus ils disent que le cours est en rapport avec leur carrière future (q.7), leur vie personnelle (q.6), leur programme d'études (q.5) ou leur vie de citoyen (q.8), plus ils soutiennent que même quand ils travaillent fort, ils ne trouvent pas ça pénible (q.80). Or, c'est le professeur qui choisit les thèmes et les sujets vus dans ce cours! Enfin, si on examine les relations avec la section 3 **Les techniques d'enseignement**, nous y voyons une confirmation supplémentaire de nos affirmations précédentes : plus grande est la fréquence des discussions générales (q.21), des remue-méninges (q.22), des exposés informels (q.19), des lectures et commentaires de textes par toute la classe (q.26) ou des discussions en groupes (q.20), plus les élèves disent

³⁰⁸ Cf. Annexe XIII.

travailler fort sans trouver ça pénible. D'ailleurs, plus ils sont prêts à répondre que, dans une semaine normale de cours, les élèves sont les plus actifs en classe (q.32), plus ils sont d'accord avec l'énoncé de la question 80. À l'inverse, plus fréquents sont les exposés magistraux (q.18) et les exercices écrits en classe (q.28) et moins ils soutiendront cet énoncé (q.80). Or, c'est le professeur qui choisit les techniques d'enseignement qui seront utilisées dans sa classe. En somme, si le professeur désire que ses élèves travaillent fort sans trouver ça pénible, à lui d'adopter un comportement et des attitudes appropriés (section 6) et de choisir des thèmes (section 1) et des techniques d'enseignement (section 3) qui favorisent cette perception par les élèves! Ainsi seront réunies des conditions qui ont le maximum de probabilité d'entraîner l'intérêt des élèves, leur satisfaction et une note finale plus élevée puisque le fait de travailler fort dans ce cours sans trouver ça pénible (q.80) est corrélé significativement, positivement et fortement avec ces trois variables dépendantes.

Section 8 : Mon milieu et ma santé

Cette section comporte dix questions (q.88 à q.97) à réponses ordinales dont huit (q.88 et q.91 à q.97) utilisent une échelle de fréquence (1 à 5) et deux utilisent (q.89-90) une échelle d'accord (1 à 4).

En ne gardant que les relations significatives avec **l'intérêt** (q.9), nous obtenons le classement suivant :

Tableau 33
Liste des variables indépendantes de la huitième section liées
significativement (sig) avec l'intérêt déclaré par les élèves (q.9) et classées
selon la force du lien (rs)

	sig	rs
q.95 Je me sens bien dans cette classe	0,00	0,50
q.92 Mes amis parlent en bien des cours de philosophie	0,00	0,34
q.90 Mes amis prennent les études au sérieux	0,00	-0,11
q.93 Je me sens bien dans ma famille	0,03	-0,09
q.91 Mes amis m'encouragent dans mes études	0,03	-0,08

Plus les élèves déclarent se sentir fréquemment bien dans leur classe de philosophie éthique (q.95) ou plus leurs amis leur parlent en bien des cours de philosophie (q.92) et plus les

élèves se disent beaucoup ou énormément intéressés par le cours (q.9). Ces liens sont non seulement significatifs, ils sont positifs et forts. Par contre, avec les trois items qui viennent ensuite les liens sont négatifs et faibles, voire très faibles dans le cas des deux derniers. Ainsi, plus les amis prennent les études au sérieux, moins les élèves se disent intéressés par le cours. De même, plus ils déclarent se sentir souvent ou très souvent bien dans leur famille (q.93) ou être fréquemment encouragés dans leurs études par leurs amis (q.91), moins ils se disent intéressés par le cours. Ces corrélations négatives sont surprenantes. Nous nous serions plutôt attendus à des corrélations positives. Pour le moment, nous en prenons acte sans être en mesure d'en proposer une interprétation satisfaisante. Peut-être faudrait-il inverser la direction de la relation (dépendance / indépendance) pour mieux comprendre, i.e. plus on se dit intéressé par le cours, plus on est critique face à l'attitude de ses amis ou des membres de sa famille ?

Si nous passons maintenant à l'examen des liens avec la **satisfaction** déclarée à l'égard du cours (q.11), la liste des variables significatives raccourcit sensiblement:

Tableau 34
Liste des variables indépendantes de la huitième section liées
significativement (sig) avec la satisfaction déclarée par les élèves (q.11) et
classées selon la force du lien (rs)

	sig	rs
q.95 Je me sens bien dans cette classe	0,00	0,50
q.92 Mes amis parlent en bien des cours de philosophie	0,00	0,30
q.88 Je me sens bien dans ce collègue	0,03	0,09

Les deux premières variables sont les mêmes que celles qui occupaient le premier rang dans le classement avec l'intérêt et la force de leurs liens est équivalente à ce qu'elle était avec l'intérêt: plus les élèves se disent souvent ou très souvent bien dans leur classe de philosophie (q.95) ou plus leurs amis leur parlent en bien des cours de philosophie (q.92) et plus les élèves se disent plutôt satisfaits ou très satisfaits de ce cours (q.11). Pour sa part, le fait d'affirmer se sentir souvent ou très souvent bien dans le collège fréquenté par l'élève (q.88) est lié positivement, mais faiblement, avec la satisfaction envers le cours.

Quand nous regardons les corrélations avec la **note** finale obtenue par les élèves, nous trouvons trois items offrant des liens significatifs :

Tableau 35
Liste des variables indépendantes de la huitième section liées
significativement (sig) avec la note finale obtenue par les élèves et classées
selon la force du lien (rs)

	sig	rs
q.95 Je me sens bien dans cette classe	0,00	0,21
q.92 Mes amis parlent en bien des cours de philo	0,00	0,12
q.91 Mes amis m'encouragent dans mes études	0,02	0,09

Quoique la force des liens ait chuté de moitié, les deux mêmes items que dans les deux classements précédents occupent la tête de ce classement. Bien se sentir dans sa classe (q.95) et avoir des amis qui leur disent souvent ou très souvent du bien des cours de philosophie (q.92) semble vraiment constituer pour les élèves un atout par rapport à la réussite du cours; en tout cas, les liens sont significatifs et positifs entre ces caractéristiques et la note finale. Le même type de lien existe aussi entre le fait de pouvoir dire que leurs amis les encouragent fréquemment dans leurs études (q.91) et la note finale qu'ils obtiennent; cependant le lien est plus faible et les chances de se tromper sur ce lien sont plus élevées.

Enfin, quand nous classons **l'ensemble des variables de la section 8** en ne considérant que celles dont les relations sont significatives vis-à-vis les trois variables dépendantes, la liste se réduit à deux items seulement : affirmer bien se sentir fréquemment en classe de philosophie (q.95) et déclarer que les amis parlent souvent en bien des cours de philosophie (q.92). Dans ces deux cas, le seuil de signification est de 0,00. Nous en concluons que le sentiment de bien-être en classe (q.95) ainsi que l'influence des pairs (q.92) constituent les éléments les plus importants dont il faille se soucier si l'on veut maximiser les possibilités de favoriser à la fois la réussite, l'intérêt et la satisfaction des élèves. Évidemment, ces deux variables échappent en bonne partie au contrôle de l'enseignant.

Cependant, une analyse plus fine des relations entre le sentiment de bien-être déclaré (q.95) et les variables des autres sections³⁰⁹ montre que c'est avec les items de la section 1 **Les objectifs du cours**, de la section 6 **Le professeur** et de la section 7 **Mes attitudes et mon comportement dans ce cours** que les relations significatives les plus fortes et les plus nombreuses se trouvent. Si dans la section 7 une certaine ambiguïté peut planer quant à la direction (dépendance / indépendance) des liens pour certains des items³¹⁰, ceux des sections 1 et 6 nous semblent bien clairs³¹¹. Ils mettent en relief le rôle que les actions et les décisions du professeur peuvent jouer vis-à-vis du sentiment de bien-être des élèves. En effet, il apparaît plus logique de penser que, par exemple, plus le professeur est dynamique (q.61), plus les élèves se sentent bien dans la classe (q.95) que d'imaginer l'inverse, à savoir que le jugement des élèves sur le dynamisme du professeur dépende de leur sentiment de bien-être en classe. À notre avis, il en va de même de toutes les corrélations de cette section 6; non seulement sont-elles significatives et fortes, mais leur direction ne peut raisonnablement s'inverser. Cela tend à démontrer qu'il vaut la peine pour l'enseignant de développer l'ensemble de ces qualités et attitudes afin de favoriser le sentiment de bien-être des élèves (q.95) et, à travers lui, un accroissement de l'intérêt (q.9) et de la satisfaction (q.11) envers le cours et l'obtention d'une meilleure note finale. Nous étendons le même jugement aux corrélations de la section 1 : même si le professeur a peu de contrôle direct sur le jugement d'utilité posé par les élèves (q.1 à q.4), c'est habituellement lui qui choisit les thèmes et les sujets vus en classe (q.5 à q.8) et il est difficile d'imaginer qu'un élève qui reconnaît que le cours a fréquemment rapport au programme d'études (q.8) le reconnaisse parce qu'il dit bien se sentir dans cette classe. La direction contraire du lien entre ces deux variables est plus probable, disons-nous.

³⁰⁹ Cf. Annexe XIV.

³¹⁰ Par exemple, plus les élèves se disent d'accord avec une influence positive du cours sur leur conduite (q.87), plus ils affirment bien se sentir en classe (q.95); mais, ce peut aussi être l'inverse : plus ils se sentent bien en classe (q.95) et plus ils reconnaissent une influence positive du cours sur leur conduite (q.87).

³¹¹ Nous excluons nos deux variables dépendantes (q.9 et q.11) et nous admettons que l'ambiguïté que nous venons de signaler peut s'appliquer à la satisfaction envers l'enseignement du professeur (q.67).

Section 9 : Mon cheminement scolaire

Cette section comporte treize questions (q.98 à q.110) dont cinq à réponses nominales (q.98 à q.101, q.108³¹²) et huit à réponses ordinales (q.102 à q.107, q.108A, q.109-110). Nous avons calculé le coefficient de corrélation (rs) pour les questions à réponses ordinales alors que dans le cas des réponses nominales, le test du khi carré (χ^2) et les tableaux croisés ou l'analyse de variance (f) ont été utilisés. Pour chaque type de test et pour chacune des variables dépendantes (q.9 intérêt envers le cours, q.11 satisfaction envers le cours, note finale obtenue) les résultats ont été placés par ordre décroissant.

Voici la liste des corrélations significatives avec l'intérêt (q.9) :

Tableau 36
Liste des variables indépendantes de la neuvième section liées
significativement (sig) avec l'intérêt déclaré par les élèves (q.9) et classées
selon la force du lien (rs ou v)

	sig	rs
q.107 Estimation de la moyenne dans ce cours de philosophie	0,00	0,32
q.109 En général, je suis absent de mes cours	0,01	0,11
q.103 Degré de satisfaction par rapport à la formation reçue	0,04	-0,08
	sig	v
q.101 Retour aux études	0,00	0,15
q.98 Secteur d'études	0,02	0,13

Nous constatons que plus les élèves estiment élevée la note qu'ils obtiendront dans ce cours (q.107), plus ils se déclarent intéressés par celui-ci. Paradoxalement, plus ils déclarent s'absenter fréquemment de l'ensemble de leurs cours (q.109), plus ils se disent intéressés par le cours de philosophie. De même, plus ils se déclarent satisfaits de la formation reçue dans leur programme d'études (q.103), moins ils se rapportent intéressés par le cours.

Du premier paradoxe nous ne savons trop que conclure; cependant, si nous cherchons dans les croisements entre la fréquence des absences en général (q.109), la fréquence de celles

³¹² Cette question demande si, au cours des deux dernières années, l'élève a échoué des cours : q.108 réfère à la négation ou à l'affirmation, alors que q.108A spécifie le nombre de cours échoués.

pour le cours de philosophie éthique (q.110), la satisfaction déclarée envers la formation reçue dans le programme (q.103) et l'intérêt (q.9), voici ce que nous apercevons :

Tableau 37
Croisements entre les absences en général (q.109), les absences au cours de philosophie éthique (q.110), la satisfaction déclarée envers la formation reçue dans le programme (q.103) et l'intérêt (q.9)

		q.109	q.110	q.103	q.9
q.109	rs	1,00	0,62	-0,17	0,11
	sig	,	0,00	0,00	0,01
	n	636	635	631	634
q.110	rs	0,62	1,00	-0,06	0,03
	sig	0,00	,	0,15	0,52
	n	635	636	631	634
q.9	rs	0,11	0,03	-0,08	1,00
	sig.	0,01	0,52	0,04	,
	N	634	634	630	635
q.103	rs	-0,17	-0,06	1,00	-0,08
	sig.	0,00	0,15	,	0,04
	n	631	631	632	630

Nous y constatons que plus les élèves disent s'absenter souvent de leurs cours (q.109), plus ils disent s'absenter souvent du cours d'éthique (q.110) et plus ils sont insatisfaits par rapport à la formation reçue dans le programme (q.103); mais plus ils se disent intéressés par le cours d'éthique (q.9). Ces observations tendent à démontrer que le fait de s'absenter du cours d'éthique n'est en lien avec aucune des variables précédentes, c'est-à-dire que le cours d'éthique n'est pas lié au taux d'absentéisme. Au contraire, moins on est satisfait de la formation reçue dans son programme, plus on est intéressé par le cours d'éthique (et vice versa).

Le second paradoxe se résout aussi en partie lorsque, à partir des mêmes données, nous répétons que l'on pourrait aussi dire que moins ils se déclarent satisfaits de la formation reçue dans leur programme d'études (q.103), plus ils se rapportent intéressés par le cours (q.9). Pourrait-on soutenir que le cours d'éthique apparaît comme une consolation pour ces élèves? D'ailleurs, si nous examinons les fréquences, nous constatons que même s'il n'y a

qu'une faible proportion des répondants (13,3%) qui se disent plutôt ou très insatisfaits envers la formation dans ce programme, la grande majorité (61%) des très insatisfaits de leur programme se disent plutôt satisfaits du cours de philosophie éthique (11 personnes) et c'est ce qui est le plus frappant lorsque nous étudions le tableau croisé. Toutefois, il ne faudra pas trop presser notre interprétation au vu du lien négatif (r_s) très faible et des chances de nous tromper à son sujet plus élevées (sig) que révèle le croisement de la satisfaction à l'égard de la formation reçue (q.103) et de l'intérêt (q.9).

Quant au fait que les répondants appartiennent ou non au groupe de ceux qui effectuent un retour aux études après les avoir interrompues au moins six mois (q.101), nous remarquons que les élèves qui effectuent un tel retour aux études sont proportionnellement plus nombreux (52,7%) à se dire beaucoup ou énormément intéressés par le cours de philosophie éthique que ceux qui n'ont pas interrompu leurs études (32,2%). De même, si nous considérons le secteur d'études des élèves (q.98), une proportion plus forte d'élèves qui fréquentent un programme pré-universitaire (42,2%) se déclarent beaucoup ou énormément intéressés par ce cours de philosophie comparativement à la proportion d'élèves du secteur technique prêts à soutenir la même affirmation (30%).

Si nous considérons maintenant les liens entre les variables de cette section et la **satisfaction** déclarée à l'égard du cours (q.11), seule l'estimation faite par les élèves de la moyenne finale qu'ils obtiendront dans ce cours (q.107) se révèle significativement liée (sig 0,00; r_s 0,36). Plus les élèves estiment qu'ils obtiendront une bonne note finale et plus ils se déclarent satisfaits du cours.

Quand nous examinons ensuite les corrélations avec la **note** finale réellement obtenue par chaque élève au terme du cours, voici la liste de celles qui sont significatives :

Tableau 38
Liste des variables indépendantes de la neuvième section liées
significativement (sig) avec la note finale obtenue par les élèves et classées
selon la force du lien (rs) ou la moyenne

	sig	rs		
q.107	0,00	0,69		
q.106	0,00	0,50		
q.105	0,00	0,41		
q.110	0,00	-0,22		
q.109	0,00	-0,13		
			note	note
			oui	non
q.108	0,00	69,0		77,1
q.100	0,00	70,8		74,9
			pré-u	techn.
q.98	0,00	76,4		72,0
			4 ^e	autres
			session	
q.99	0,00	75,0		73,8

Plus les élèves estiment élevée la moyenne finale qu'ils obtiendront dans ce cours (q.107) et plus celle-ci s'avère effectivement élevée au terme du cours. La grande force de cette corrélation nous porte à affirmer que, rendus au dernier tiers de la session, moment où furent administrés les questionnaires, les élèves anticipent correctement le degré de réussite qu'ils connaîtront dans ce cours. De même, les forts liens entre l'estimé qu'ils font de leur moyenne générale jusqu'à la session d'hiver 2003 au cégep (q.106) ou celle qu'ils avaient en 5^e secondaire (q.105) et la note finale réellement obtenue dans ce cours de philosophie confirment que la réussite antérieure est gage de réussite actuelle³¹³. Par contre, plus la

³¹³ Nous avons procédé à une vérification pour 24 élèves d'un même groupe : en ce qui concerne le lien entre moyenne générale du secondaire pondérée (SRAM) et q.105, la corrélation est de 0,74 avec une probabilité de 0,00. Nous en avons conclu que nous pouvons nous fier à l'estimation donnée par les élèves même si les deux variables ne réfèrent pas tout à fait à la même période d'études. Si on examine la corrélation entre la moyenne au collégial cumulée jusqu'à la session d'hiver 2003 et l'estimation des élèves, elle est de 0,85 avec une probabilité de 0,00 et ce, avec 24 observations seulement. Nous pouvons conclure que plus souvent qu'autrement, les élèves ont une perception valide et objective de leurs résultats scolaires.

fréquence des absences des élèves est grande dans ce cours de philosophie éthique (q.110) ou dans l'ensemble de ses cours (q.109) et moins la note finale qu'ils obtiennent est élevée : la logique pédagogique est ici sauvegardée puisqu'il apparaît bien difficile de terminer avec une bonne note un cours duquel on s'est beaucoup absenté.

Les analyses de variance (test f) menées sur la présence ou non d'échecs dans les deux dernières années (q.108) ainsi que sur l'inscription antérieure à un autre programme d'études (q.100) confirment que les élèves qui n'ont pas connu d'échecs tout comme ceux qui n'ont pas changé de programme au collégial obtiennent une moyenne finale plus élevée que ceux qui ont répondu oui à ces deux questions. De même, le test f appliqué aux secteurs d'études des élèves (q.98) montre que la moyenne finale des notes obtenues par ceux du secteur pré-universitaire est plus élevée que celle des notes des élèves du secteur technique. Enfin, les 416 élèves qui ont suivi le cours de philosophie éthique à la 4^e session de leur programme ont aussi obtenu des notes dont la moyenne est plus élevée que la moyenne générale de l'ensemble des 580 répondants à cet item (q.99)³¹⁴.

Au terme de l'analyse des données de cette section 9, seule l'estimation par l'élève de sa moyenne dans ce cours de philosophie (q.107) montre des corrélations significatives avec les trois variables dépendantes à la fois (sig 0,00). Si la direction de la relation nous semble claire entre l'estimé de la moyenne (indépendance) et la note réellement obtenue (dépendance), elle l'est moins pour les autres variables dépendantes: les élèves estiment-ils que leur moyenne finale sera élevée parce qu'ils sont intéressés et satisfaits du cours ou sont-ils intéressés et satisfaits parce qu'ils estiment qu'ils obtiendront une bonne note finale? Sans pouvoir trancher clairement, il conviendrait néanmoins de faire tout en notre possible pour que les élèves aient des motifs fondés d'obtenir une bonne note finale : comment les élèves pourraient-ils s'intéresser ou être satisfaits d'un cours dont ils n'attendraient que des résultats faibles ou médiocres?

À cet effet, l'examen des corrélations entretenues par la prévision de la moyenne finale au cours de philosophie éthique (q.107) et tous les autres items du questionnaire (Annexe XV)

³¹⁴ Les élèves ayant suivi ce cours à la 3^e session de leur programme obtiennent une moyenne de 76,6%; toutefois, comme ils ne sont que 19, nous avons préféré mettre en relief la moyenne des 416 élèves de 4^e session.

montre qu'encore ici le rôle et les décisions des professeurs sont à l'avant-plan. Si l'on excepte les réponses aux questions de la section 7, hors du contrôle du professeur, ce sont les sections 1 **Les objectifs du cours** et 6 **Le professeur** qui manifestent les corrélations les plus nombreuses et les plus fortes avec la moyenne finale prévue par les élèves (q.107) : plus le professeur manifeste les qualités, attitudes et comportements indiqués par ces questions de la section 6 ou plus il propose des sujets du type indiqué par celles de la section 1 et plus les élèves estiment que leur moyenne finale dans ce cours sera élevée (et, rappelons-le, leur note finale réellement obtenue aussi). Ainsi, plus le professeur enseigne comme un animateur (q.66), aide et conseille (q.63), est disponible (q.57), respecte les opinions des élèves (q.58), entretient des bonnes relations avec le groupe (q.60), est ouvert et compréhensif (q.59), permet de choisir certaines tâches (q.64), est dynamique (q.61), propose des sujets en rapport avec le programme d'études de l'élève (q.5) ou sa vie personnelle (q.6), de citoyen (q.8) ou avec sa carrière future (q.7), plus les élèves prévoient obtenir une moyenne finale élevée. Au contraire, plus l'aspect théorique domine dans le cours (q.15) ou plus le professeur utilise fréquemment l'enseignement magistral (q.18), les exercices écrits (q.28) ou la lecture et le commentaire de textes (q.25) et moins est élevée la moyenne finale que prévoient obtenir les élèves (q.107). Il nous semble pertinent d'en prendre bonne note et d'en tenir compte dans la planification de nos cours de philosophie.

Section 10 : Mon emploi du temps hebdomadaire

Cette section ne comporte que quatre questions (q.111 à q.114) à réponses ordinales.

Par rapport à l'**intérêt** (q.9), seul le nombre d'heures de travail rémunéré tel que déclaré par les élèves (q.112) est corrélé significativement (sig 0,05; rs 0,08). Plus les élèves travaillent un grand nombre d'heures et plus ils se déclarent intéressés par le cours de philosophie. Toutefois, la corrélation est faible (rs) et les chances de se tromper (sig) sont à la limite tolérée. Nous n'y accorderons donc pas une très grande importance, surtout compte tenu des remarques qui viendront ci-dessous lors de l'analyse des relations de cet item avec la note finale.

Par rapport à la **satisfaction** (q.11), seul le nombre hebdomadaire d'heures d'étude personnelle pour l'ensemble des cours (q.113) est corrélé significativement (sig 0,5; rs -

0,08). Ici encore, le lien négatif est faible et le seuil de certitude acceptable atteint. Mais nous pouvons comprendre que plus les élèves doivent consacrer d'heures à l'étude (q.113), moins ils se déclarent satisfaits du cours de philosophie (q.11) puisque la corrélation entre le nombre d'heures d'étude personnelle en général (q.113) et le nombre d'heures d'étude personnelle dans le cours de philosophie éthique (q.114) est significative (sig 0,00) et forte (rs 0,33). Plus les élèves consacrent de temps à l'étude personnelle en général, plus ils en consacrent à l'étude de la philosophie.

Par rapport à la **note** finale des élèves, deux variables sont corrélées significativement (sig 0,00): le nombre total d'heures de travail rémunéré (q.112, rs -0,17) et le nombre total d'heures d'étude personnelle (q.113, rs 0,12). Le gros bon sens de tout pédagogue est ici confirmé : plus les élèves consacrent un grand nombre d'heures au travail rémunéré (q.112), moins leur note finale est élevée; par contre, plus ils étudient (q.113) et meilleure est leur note! D'ailleurs, un examen des corrélations entre les questions 112 et 113 montre qu'il y a ici une véritable polarité : plus les élèves étudient, moins ils travaillent à l'extérieur de l'école ou plus ils travaillent à l'extérieur et moins ils étudient (sig 0,01; rs -0,11). Voilà un message qu'il importe de leur véhiculer : étudier davantage et travailler moins. Surtout que la confiance de réussir le cours (q.73) diminue à mesure que le nombre d'heures de travail rémunéré augmente (sig 0,00; rs -0,13) et que, au contraire, la peur d'échouer le cours (q.72) augmente (sig 0,00; rs 0,15) ainsi que le nombre d'absences dans l'ensemble des cours (sig 0,00; rs 0,16).

Aucune des variables commentées dans cette section ne s'est révélée significativement corrélée avec les trois variables dépendantes à la fois.

Section 11 : Caractéristiques sociodémographiques du répondant

Cette section comporte dix questions, dont six à réponses ordinales (q.116, q.120 à q.124) et quatre à réponses nominales (q.115, q.117 à q.119).

Des corrélations significatives (sig 0,01) avec **l'intérêt** (q.9) ont été observées pour deux items seulement : la dernière année de scolarité de la mère (q.123, rs 0,11) et la dernière année de scolarité du père (q.121, rs 0,11). Plus le niveau de scolarité de la mère (q.123)

s'élève et plus les élèves se déclarent intéressés par le cours de philosophie éthique. De même quant au niveau de scolarité du père (q.121) : plus celui-ci est élevé, plus les élèves se disent intéressés.

Aucune corrélation avec la **satisfaction** (q.11) n'est significative. Par contre, six le sont avec la **note** finale comme le montre le tableau suivant :

Tableau 39
Liste des variables indépendantes de la onzième section liées
significativement (sig) avec la note finale obtenue par les élèves

		sig	rs
q.123	Dernière année de scolarité de la mère	0,03	0,09
q.120	Revenus annuels	0,04	-0,09
q.115	Sexe	0,00	--
q.119A	Les parents contribuent	0,00	--
q.118	Structure du ménage	0,02	--
q.119C	Travail personnel	0,03	--

Plus la scolarité de la mère (q.123) est élevée, meilleure est la note finale des élèves. Plus les revenus annuels des élèves (q.120) sont élevés et moins la note finale est élevée. Cette dernière observation tend à confirmer nos remarques antérieures sur le travail rémunéré; toutefois, la corrélation (rs) est faible et les chances de se tromper (sig) sont plutôt fortes. Surtout que les élèves qui signalent leur travail (q.119C) parmi les sources de leurs revenus obtiennent une note finale dont la moyenne (75,5%) est plus élevée que la moyenne des notes finales obtenues par ceux qui ne font pas cette déclaration (73,3%). Nous en concluons que ce n'est pas tant le fait de travailler contre rémunération qui nuit aux études, mais plutôt le nombre d'heures hebdomadaires (cf. q.112) que les élèves y consacrent.

C'est sans surprise que nous constatons ensuite que les filles de l'échantillon obtiennent en moyenne des notes finales (75,1%) supérieures à celles obtenues par les garçons (72,1%). Les données des études antérieures nous avaient préparé à cette situation. Mais comme le sexe du répondant n'est corrélé significativement ni avec l'intérêt (q.9) ni avec la satisfaction (q.11), nous n'avons pas poussé plus loin l'analyse. Dans le cas des sources de revenus des élèves, nous avons déjà noté ci-dessus ce que montre l'analyse de variance quant à la contribution du travail rémunéré des élèves (q.119C); le même type d'analyse

montre aussi que les élèves qui rapportent que leurs parents contribuent à leurs revenus (q.119A) obtiennent des notes finales dont la moyenne (75,2%) est plus élevée que celle des élèves dont les parents ne font pas une telle contribution (71,8%). Nous pourrions penser que les élèves dont les parents n'ont pas les moyens de contribuer aux revenus réussissent moins bien que les autres. Toutefois, ni le revenu du père ni celui de la mère ne sont corrélés significativement avec la note finale des élèves. Ce ne sont donc pas les niveaux de revenus des parents qui sont en cause ici, mais possiblement le degré de soutien financier qu'ils accordent à leur enfant dans la poursuite de ses études. D'ailleurs, si l'on croise les réponses concernant la contribution parentale aux revenus des élèves (q.119A) avec le nombre d'heures de travail rémunéré (q.112), nous constatons que les élèves qui ne bénéficient pas de l'aide des parents consacrent plus de temps au travail rémunéré (14,9 heures/semaine) que les autres (8,9 heures/semaine). Or, plus ils y consacrent de temps et moins ils ont une note finale élevée, avons-nous déjà observé.

Reste la structure du ménage du répondant (q.118) : la moyenne des notes finales des vingt-neuf élèves qui déclarent vivre avec un conjoint (78,6%) est plus élevée que la moyenne obtenue par les quatre-vingt-neuf qui vivent avec un ou des colocataires (73,8%) ou que celle obtenue par les trois cent neuf élèves qui vivent avec leurs deux parents (73,7%). La moyenne des notes finales des vingt élèves qui vivent seuls (72,5%) et celle des quatre-vingt-seize qui vivent avec un seul de leurs parents (71,7%) sont les moins élevées de l'échantillon alors que la note moyenne des quarante-trois qui vivent dans d'autres milieux (grands-parents, oncle, tante, frère ou sœur, etc.) arrive au 2^e rang (76,8%). Peut-être faut-il voir dans ces résultats le signe que plus une situation de vie oblige à prendre tôt des responsabilités (conjoint, colocataires, famille élargie, etc.), plus cela se reflète positivement sur les résultats scolaires.

Enfin, comme pour la section précédente, aucune des variables commentées dans cette section ne s'est révélée significativement corrélée avec les trois variables dépendantes à la fois.

Section 12 : Les variables dérivées

Cette section comporte dix-sept variables dérivées à partir du questionnaire administré aux professeurs ou de la liste de classe que chaque professeur a transmise à la fin de la session ; c'est-à-dire que ces variables ont été introduites dans la base de données du questionnaire des élèves afin de permettre le repérage et le traitement des élèves selon des caractéristiques de leur groupe d'appartenance qui ne sont livrées que par le questionnaire des professeurs ou par la liste de classe. Dix de ces variables comportent des réponses ordinales (qprof.2 âge du professeur, qprof.4 expérience dans l'enseignement collégial, qprof.6 nombre de préparations de cours, qprof.7 nombre total de groupes du professeur, qprof.8 nombre total d'élèves du professeur, qprof.9 diplôme du plus haut rang du professeur, nombre d'inscrits dans le groupe, nombre de répondants dans le groupe, ratio répondants/inscrits, population du collège), alors que les sept autres ont des réponses nominales (qprof.1 sexe du professeur, qprof.5 statut d'emploi du professeur, qprof.16 type de regroupement des élèves pour le cours de philosophie éthique, qprof.17 une rencontre hebdomadaire ou deux, qprof.40 observance de la consigne ministérielle, qprof.45 éthique appliquée ou fondamentale, collège public ou privé).

Par rapport à l'intérêt déclaré par les élèves envers le cours de philosophie éthique (q.9), voici les corrélations significatives :

Tableau 40
Liste des variables indépendantes de la douzième section liées
significativement (sig) avec l'intérêt déclaré par les élèves (q.9) et classées
selon la force du lien (rs ou v)

		sig	rs
répondants	Nombre de répondants dans le groupe	0,00	0,18
taille	Population du collège	0,00	-0,13
qprof.9	Diplôme du plus haut rang du professeur	0,01	0,10
qprof.2	Âge du professeur	0,01	-0,11
		sig	v
qprof.1	Sexe du professeur	0,01	0,12
pubpriv	Collège public ou privé	0,02	0,11

Nous constatons d'abord que plus les élèves qui ont choisi de répondre au questionnaire dans le groupe sont nombreux et plus ils se déclarent intéressés. La direction de cette relation nous semble évidente : c'est le niveau d'intérêt dans un groupe qui favorise l'engagement à répondre au questionnaire et non pas l'inverse. Nous remarquons aussi que plus le dernier diplôme obtenu par le professeur est de haut niveau (qprof.9), plus les élèves se disent intéressés par le cours de philosophie éthique. Le surcroît de formation semble être un atout pour intéresser les élèves et il correspond à ce que nous avons déjà observé lors de l'analyse des données de la section 6 par rapport à la connaissance de la matière que reconnaissent les élèves à leur professeur (q.55). Par contre, plus le professeur est âgé (qprof.2) et moins les élèves se disent intéressés par le cours. Peut-être est-ce là un signe que le fossé entre les générations se creuse peu à peu? Enfin, plus la population d'un collège est grande et moins les élèves du cours de philosophie éthique se disent intéressés par celui-ci. Constat bien embêtant, surtout quand nous nous rappelons que l'analyse des données de la section 8 a montré que les relations entre le niveau de bien-être ressenti dans son collège (q.88) ainsi que la reconnaissance de l'aide apportée par le collège pour prendre les études au sérieux (q.89) ne pouvaient être mis en relation significative avec l'intérêt. Nous y reviendrons plus loin.

Quant au sexe du professeur (qprof.2), les élèves qui travaillent avec un professeur féminin sont proportionnellement plus nombreux (43,7%) à se déclarer beaucoup ou énormément intéressés par le cours de philosophie éthique que ceux qui ont affaire à un professeur masculin (31,2%). De même, les élèves qui fréquentent un collège privé sont proportionnellement plus nombreux (45,1%) à déclarer un haut niveau d'intérêt envers ce cours que ceux qui fréquentent un établissement public (32,5%).

Si nous examinons maintenant les corrélations significatives avec la **satisfaction** déclarée envers le cours de philosophie éthique (q.11), la liste suivante est générée :

Tableau 41
Liste des variables indépendantes de la douzième section liées
significativement (sig) avec la satisfaction déclarée par les élèves (q.11) et
classées selon la force du lien (rs ou v)

		sig	rs
répondants	Nombre de répondants dans le groupe	0,00	0,15
qprof.2	Âge du professeur	0,00	-0,14
taille	Population du collège	0,01	-0,12
qprof.4	Expérience dans l'enseignement collégial	0,03	-0,09
		sig	v
qprof.40	Observance de la consigne ministérielle	0,03	0,10
qprof.5	Statut d'emploi du professeur	0,04	0,08
qprof.1	Sexe du professeur	0,05	0,09

Comme dans le cas de l'intérêt, plus le nombre de répondants au questionnaire dans un groupe est grand et plus les élèves se disent satisfaits du cours de philosophie éthique. Le même raisonnement que ci-dessus s'applique ici aussi : le niveau de satisfaction doit être vu comme une variable indépendante qui génère le grand nombre de répondants plutôt que l'inverse. Suivent des corrélations négatives dont deux sont les mêmes que pour l'intérêt, à savoir que plus le professeur est âgé (qprof.2) ou que plus la population du collège est nombreuse et moins la satisfaction des élèves est élevée. S'ajoute maintenant que plus le professeur compte un grand nombre d'années d'expérience dans l'enseignement collégial (qprof.4) et moins les élèves se disent satisfaits du cours. Notre piste d'interprétation du rapport à l'intérêt se confirme : un fossé semble effectivement se creuser entre les générations. Surtout quand nous ajoutons à ces observations celles qui attestent, premièrement, que les élèves des professeurs à temps partiel (qprof.5), habituellement plus jeunes et ayant moins d'expérience, sont proportionnellement plus nombreux (90%) à se dire plutôt ou très satisfaits du cours de philosophie éthique que ceux dont le professeur est à temps plein (77,8%) et, deuxièmement, que les élèves des professeurs féminins (qprof.1), généralement plus jeunes et moins expérimentées que les professeurs masculins, sont proportionnellement plus nombreux (83,5%) à soutenir cette même affirmation que ceux qui travaillent avec un professeur masculin (76,6%). Enfin, nous notons que les élèves travaillant avec des professeurs qui déclarent ne pas tenir compte dans ce cours de la consigne ministérielle de faire place à l'analyse de problématiques actuelles concernant le

champ d'études des élèves (qprof.40) sont proportionnellement plus nombreux à manifester de la satisfaction envers le cours (85,2%) que ceux dont le professeur déclare tenir compte de cette consigne (76%). Nous commenterons cette situation lorsque nous examinerons les corrélations avec la note finale des élèves.

Voici la liste des variables corrélées significativement avec la **note** finale des élèves :

Tableau 42
Liste des variables indépendantes de la douzième section liées significativement (sig) avec la note finale obtenue par les élèves et classées selon la force du lien (rs)

		sig	rs
qprof.9	Diplôme du plus haut rang du professeur	0,00	0,17
inscrits	Nombre d'inscrits dans le groupe	0,00	0,16
répondants	Nombre de répondants dans le groupe	0,00	0,14
taille	Population du Collège	0,00	-0,17
qprof.7	Nombre total de groupes du professeur	0,04	-0,09
		sig	
qprof.1	Sexe du professeur	0,00	--
qprof.16	Type de regroupement des élèves	0,00	--
qprof.40	Observance de la consigne ministérielle	0,00	--

Tout comme avec l'intérêt, la diplomation du professeur (qprof.9) entretient des relations positives avec la note finale des élèves : plus le diplôme est de haut niveau et plus la note finale des élèves est élevée. Il semble bien qu'une formation avancée (maîtrise, doctorat) constitue un réel avantage à la fois pour susciter l'intérêt des élèves et de meilleures notes finales. Nous ne pouvons en effet imaginer la relation inverse, à savoir que l'intérêt et les notes finales influencent le niveau des diplômes des professeurs! Le nombre d'élèves inscrits officiellement sur la liste de classe ainsi que le nombre d'élèves ayant répondu au questionnaire dans un groupe sont eux aussi corrélés positivement avec la note finale réellement obtenue par les élèves. Évidemment, ce n'est pas parce les notes finales sont plus élevées qu'il y a un plus grand nombre d'inscrits ou un plus grand nombre de répondants dans un groupe. Dans le premier cas, nous pensons qu'un groupe dans lequel se maintient un grand nombre d'inscrits au-delà de la date ultime pour que la liste en soit

officielle³¹⁵ offre de meilleures chances de voir des notes finales plus élevées : les élèves ont eu plusieurs semaines pour évaluer la charge de travail, le professeur, leurs autres obligations et intérêts ainsi que la probabilité d'obtenir de bons résultats. Les groupes où les élèves sont plus nombreux à persévérer obtiennent alors des notes finales plus élevées.

Dans le second cas, nous avons déjà signalé plus haut que le nombre de répondants est corrélé positivement avec l'intérêt et la satisfaction des élèves; le fait que ce nombre le soit aussi avec la note finale indique à notre avis la direction des relations entre les trois variables dépendantes : c'est d'abord parce que les élèves sont intéressés et satisfaits du cours qu'ils obtiennent de meilleures notes finales. Ils ne les obtiennent pas simplement parce qu'ils répondent en plus grand nombre, mais ils répondent en plus grand nombre d'abord parce qu'ils sont plus intéressés et satisfaits et ils obtiennent ainsi de meilleurs résultats. D'ailleurs, quand nous procédons à l'examen des corrélations significatives entre le nombre de répondants et les items des autres sections du questionnaire de l'élève (Annexe XVI), nous sommes frappés par le fait que plus le nombre de répondants est grand, plus les élèves déclarent avoir des comportements et des attitudes (section 7) indicateurs d'intérêt et de satisfaction : reconnaître une influence positive du cours sur leur pensée (q.86) et leur conduite (q.87), écouter et lire les médias (q.84), réfléchir hors classe à des sujets vus en classe (q.81), avoir confiance de réussir le cours (q.73), faire volontairement des activités supplémentaires liées au cours (q.85), dire du bien du cours (q.82). Nous remarquons aussi que leurs professeurs enseignent fréquemment comme des animateurs (q.66) ou des interlocuteurs (q.65) plutôt que comme des maîtres (q.18), qu'ils sont ouverts, compréhensifs (q.59) et respectueux des opinions des élèves (q.58) et qu'ils utilisent des techniques d'enseignement qui font appel à la participation des élèves tels les groupes de discussion (q.20), les remue-méninges (q.22), les études de cas en équipe (q.23), la lecture et le commentaire de textes par toute la classe (q.26), la rédaction de textes en classe (q.29). À notre avis, ce sont là autant de variables qui ont d'abord un effet sur l'intérêt et la satisfaction des élèves et, par voie de conséquence, sur le nombre de répondants. En somme, le nombre de répondants au questionnaire dans un groupe est un bon indicateur de l'intérêt et de la satisfaction des élèves envers le cours.

³¹⁵ i.e. le 15 février dans le cas du semestre d'hiver.

Nous constatons ensuite que plus la population d'un collège est grande, moins la note finale des élèves est élevée. Pourquoi donc les élèves réussiraient-ils moins bien leur cours de philosophie éthique dans un collège de grande taille que dans un collège de petite taille? Nous reviendrons sur cette question dans la partie finale de notre commentaire de cette section. De même, nous voyons que plus le nombre de groupes d'élèves confié au professeur est grand et moins la note finale des élèves est forte. Pourtant, l'examen des corrélations significatives entre le nombre de groupes et les items de la section 6 **Le professeur** ne révèle que des corrélations positives. Peut-être ne s'agit-il alors que de co-occurrences qui doivent se constater sans que nous puissions vraiment en rendre compte. Nous n'analyserons pas plus avant cet item compte tenu que le lien entre le nombre de groupes et la note finale est faible ($r_s -0,09$) et que le seuil de certitude toléré est presque atteint ($\text{sig } 0,04$).

Restent les corrélations avec le sexe du professeur (qprof.1), le type de regroupement des élèves dans ce cours (qprof.16) et la prise en compte ou non par le professeur de la consigne ministérielle de faire place dans ce cours à l'analyse de problématiques actuelles liées au programme d'études des élèves (qprof.40). L'analyse de variance (test f) montre que les élèves qui travaillent avec un professeur féminin obtiennent une moyenne de notes finales supérieures (76,1%) à celle obtenue par les élèves qui ont un professeur masculin (72,9%). Le même test appliqué au type de regroupement des élèves révèle que les deux cent quatre-vingt quinze élèves qui ne sont regroupés d'aucune façon particulière pour le cours de philosophie éthique obtiennent la moyenne la plus forte (75,6%), alors que les deux cent soixante-treize élèves qui sont regroupés par famille de programmes occupent le deuxième rang (72,6%) et que les dix-huit élèves en groupe homogène ferment la marche (68,1%). Ces deux derniers types de regroupement des élèves ne semblent donc pas constituer un avantage, au moins pour ce qui est de la note finale. Peut-être en ont-ils à d'autres points de vue; mais, par ailleurs, rappelons qu'aucun des types de regroupements des élèves n'était en relation significative avec l'intérêt et la satisfaction. Ce qui invite à penser qu'il ne s'agit pas là d'un facteur bien important. Rappelons aussi que les élèves du secteur technique ont une moyenne finale inférieure (72%) à celle des élèves du secteur pré-universitaire (76,4%); si bien que quand les élèves ne font l'objet d'aucun regroupement particulier pour le cours de philosophie éthique et que des élèves du secteur

technique sont avec des élèves du secteur pré-universitaire, les probabilités d'obtenir une moyenne finale plus forte augmentent *ipso facto*.

Quant à la prise en compte ou non par le professeur de la consigne ministérielle d'analyser des problématiques liées au programme d'études des élèves (qprof.40), les élèves qui travaillent avec un professeur qui affirme ne pas en tenir compte obtiennent une note finale dont la moyenne est supérieure (76,6%) à celle des élèves qui sont avec un professeur qui dit respecter cette consigne (73,1%). Nous avons vu précédemment qu'ils sont aussi proportionnellement plus nombreux à manifester de la satisfaction envers le cours (85,2%) que ceux dont le professeur déclare tenir compte de cette consigne (76%). Rappelons d'abord que nous avons observé dans la section 1 **Les objectifs du cours** que la fréquence déclarée par les élèves de sujets ayant rapport avec leur programme d'études (q.5) et celle de sujets liés à leur carrière future (q.7) constituaient deux des trois seuls items de cette section 1 corrélés positivement à la fois avec les trois variables dépendantes. Traiter en classe de philosophie éthique de tels sujets conférait un avantage du point de vue de l'intérêt, de la satisfaction et de la note finale ... Par contre, nous voyons ici que les élèves des professeurs qui disent ne pas respecter cette consigne obtiennent de meilleures notes finales et sont plus nombreux à se dire satisfaits du cours. Voilà tout un paradoxe!

Toutefois, une analyse complémentaire des liens entretenus par l'observance ou non de la consigne ministérielle par le professeur (qprof.40) et les items des autres sections montre qu'il faut en minimiser la portée. En effet, une plus forte proportion des élèves des professeurs qui ne respectent pas la consigne (nr) comparativement aux élèves des professeurs qui la respectent (r) signalent moins de dissertation (q.49, nr 32,8%, r 7,4%), plus d'examen écrit mixte (q.47, nr 73,7%, r 41,6%), plus de recours à l'exposé oral (q.51, nr 74,2%, r 39,6%) ou à l'examen oral (q.48, nr 25,2%, r 16,5%). Les tableaux croisés révèlent aussi que ces élèves proviennent en plus grande proportion de collèges moins peuplés (mille élèves et moins : nr 19,7%, r 6,7%), qu'ils occupent moins d'emplois rémunérés (q.112, nr 53,2%, r 24,2%) et que leurs professeurs sont surtout des femmes (qprof.1, nr 44,6%, r 14,2%). Or, ce sont là des facteurs qui sont par ailleurs corrélés positivement avec les trois variables dépendantes. Autrement dit, ce n'est pas tant le fait que le professeur affirme que la consigne ministérielle est observée ou non qui compte,

mais plutôt que les conditions ci-dessus énumérées soient réunies : elles produisent alors le surcroît de satisfaction et de note plus élevée chez ces élèves que nous constatons dans cette section. Ainsi, pensons-nous, se résout le paradoxe signalé ci-dessus. De toute façon, les élèves qui répondent au questionnaire ne savent pas si leur professeur affirme respecter ou non la consigne ministérielle. Ce qui semble avoir une incidence sur leur intérêt et leur satisfaction pour le cours ainsi que sur leur note finale, c'est la **perception** qu'ils ont que le professeur traite fréquemment de sujets liés à leur programme d'études (q.5) comme nous l'avons vu lors de l'analyse des données de la première section. Ce n'est pas la même chose. Cette interprétation est en outre confirmée par le fait que l'observance de la consigne ministérielle (qprof.40) n'est corrélée significativement qu'avec deux (q.11 satisfaction, note) des trois variables dépendantes.

Au terme du commentaire de cette douzième section, seules trois variables sont corrélées significativement tant avec l'intérêt (q.9), qu'avec la satisfaction (q.11) et la note finale :

Tableau 43
Liste des variables indépendantes de la douzième section liées significativement à la fois avec l'intérêt (q.9), la satisfaction (q.11) et la note finale, triées selon le seuil de signification (sig) avec la note finale

		note	q.11	q.9
taille	Population du collège	0,00	0,01	0,00
répondants	Nombre de répondants dans le groupe	0,00	0,00	0,00
qprof.1	Sexe du professeur	0,00	0,05	0,01

Nous avons déjà commenté suffisamment ci-dessus le cas du nombre de répondants au questionnaire dans un groupe : cette variable constitue un bon indicateur du niveau d'intérêt et de satisfaction des élèves d'un groupe et, en ce sens, un bon prédicteur du niveau des notes finales qui seront obtenues à la fin du cours.

La taille de la population des collèges s'est révélée corrélée négativement avec les trois variables dépendantes ... pourquoi donc? Afin de tenter une réponse à cette question nous avons procédé à une analyse complémentaire des corrélations entre la taille de la population

des collèges et les items des autres sections du questionnaire des élèves (Annexe XVII). Ce qui nous a frappé, c'est le grand nombre de corrélations négatives entretenues par cette variable : parmi les quarante-sept variables corrélées significativement, trente-six le sont négativement! Certaines sections (1, 2, 5, 6, 8) ne comportent que des relations négatives, alors que d'autres sections (4, 7) en comptent un fort pourcentage. C'est ainsi qu'à partir des données de la première section nous pouvons affirmer que plus la population d'un collège est importante, moins les élèves jugent que le cours de philosophie éthique leur est utile (q.2), moins ce cours leur semble en rapport avec leur programme d'études (q.5) ou avec leur vie personnelle (q.6) et plus ils le jugent difficile (q.10). À partir des données de la sixième section, nous dirons que plus la population d'un collège est grande, moins les élèves jugent que leur professeur est ouvert et compréhensif (q.59), moins il entretient de bonnes relations avec le groupe (q.60), moins il est jugé dynamique (q.61), moins il respecte les opinions des élèves (q.58), moins les élèves sont satisfaits de son enseignement (q.67), moins il aide et conseille les élèves qui en ont besoin (q.63), moins il communique clairement la matière (q.62), moins il enseigne comme un animateur (q.66), moins il est disponible (q.57) et moins les élèves reconnaissent qu'il est bien organisé (q.56). Aïe! Et dire que les items de cette section 6 montrent tous des corrélations significatives, positives et fortes avec les trois variables dépendantes à la fois. Qu'est-ce qui se perd à mesure que la taille de la population d'un collège s'accroît? Pourquoi les élèves ayant répondu aux questions de la septième section disent-ils moins souvent de bien de leur cours de philosophie éthique (q.82) quand ils étudient dans un collège dont la population est plus importante? Pourquoi ont-ils moins confiance de réussir le cours (q.73) ou en reconnaissent-ils moins une influence positive sur leur conduite (q.87) et leur pensée (q.86) ou réfléchissent-ils moins à des sujets liés au cours (q.81) et trouvent-ils plus pénible de travailler fort dans ce cours (q.80)? Enfin, pourquoi leurs amis parlent-ils moins souvent en bien des cours de philosophie (q.92) ou pourquoi se sentent-ils moins bien dans leur classe de philosophie (q.95) et jugent-ils que leur collège les aide moins à prendre les études au sérieux (q.89) ? Le simple cumul de ces affirmations manifeste qu'il y a un problème réel lié à la taille de la population étudiante d'un collège. Une hypothèse pourrait être que plus la population augmente, plus la qualité des relations humaines se dégrade, les gens se connaissent moins et sont peut-être moins portés à créer des liens. Cette situation se

reflèterait particulièrement en classe de philosophie. Nous fondons cette hypothèse sur le fait que la majorité des corrélations négatives que nous venons d'énumérer relève des attitudes, comportements ou décisions des professeurs (sections 1, 5 et 6) ou des élèves eux-mêmes (section 7). Mais nous proposons cette hypothèse avec prudence car notre questionnaire n'a pas été conçu dans le but de la vérifier.

Reste maintenant à rendre compte du fait que le sexe du professeur se trouve en corrélation significative avec les trois variables dépendantes. Pour y voir plus clair, nous avons examiné toutes les corrélations significatives entretenues par le sexe du professeur (qprof.1) avec les items de toutes les autres sections (Annexe XVIII). Quoique nous n'ayons pas reproduit tous les tableaux croisés qui accompagnent les coefficients, cette liste des corrélations significatives montre que les élèves qui travaillent avec un professeur féminin sont proportionnellement plus nombreux (30,8%) à juger le cours de philosophie éthique plutôt facile (q.10) que les élèves qui travaillent avec un professeur masculin (23,9%). Un constat semblable vaut aussi pour l'estimé de la difficulté des évaluations (q.47a, q.49a, q.50a) : une plus grande proportion des élèves des professeurs féminins trouvent ces évaluations plutôt faciles. Les croisements montrent aussi que les élèves des professeurs féminins sont proportionnellement plus nombreux (fém. 58%, masc. 43%) à trouver que leur professeur utilise très souvent l'exposé informel (q.19) et une approche qui allie à la fois la théorie et la pratique (fém. 55,3%, masc. 43,5%). Une plus grande proportion d'élèves des professeurs féminins (fém. 25,5%, masc. 16,8%) rapportent l'utilisation de groupes de discussion (q.20), de même qu'une plus grande fréquence des discussions générales (q.21, fém. 26,6%, masc. 22,8%), des études de cas en équipes (q.23, fém. 37%, masc. 25,6%) et des simulations (q.24, fém. 22%, masc. 11,3%). Par contre, les techniques d'enseignement qui supposent l'utilisation de textes (q.25, q.26) sont moins utilisées par les professeurs féminins, alors que la fréquence des exercices écrits (q.28) ainsi que la rédaction de textes en classe (q.29) est plus grande. Une proportion plus grande des élèves des professeurs féminins (fém. 41,2%, masc. 36,8%) attestent que dans une semaine normale de cours, le professeur et les élèves sont aussi actifs l'un que les autres en classe (q.32). Une proportion plus grande d'élèves des professeurs féminins rapportent une utilisation modérée du manuel (q.33) et des textes distribués en classe (q.34) et une utilisation quasi nulle des romans (q.36) et des journaux et revues (q.38). Par contre, le

tableau (q.39), les acétates électroniques (q.41), les films et diapositives (q.44) ainsi que les conférenciers invités (q.45) sont utilisés plus fréquemment par les professeurs féminins.

Mais c'est dans la section 6 **Le professeur** que se trouvent les différences les plus marquantes. Une proportion plus grande d'élèves des professeurs féminins rapportent constamment une plus grande fréquence des qualités, attitudes et comportements positifs des professeurs qui étaient énumérés dans cette section:

Tableau 44
Croisements entre le sexe du professeur (qprof.1) et les items de la sixième section

		Masculin Féminin	
q.56Le professeur est bien organisé	Très souvent	N 192	136
		% 43,9%	68,0%
q.57Le professeur est disponible	Très souvent	N 137	106
		% 36,9%	55,8%
q.58Le professeur respecte les opinions des élèves	Très souvent	N 205	135
		% 47,3%	67,8%
q.59Le professeur est ouvert et compréhensif	Très souvent	N 184	135
		% 42,4%	67,5%
q.60Le professeur entretient de bonnes relations avec le groupe	Très souvent	N 167	129
		% 38,4%	64,5%
q.61Le professeur est dynamique	Très souvent	N 128	108
		29,4%	54,0%
q.62Le professeur communique clairement sa matière	Très souvent	N 141	116
		% 32,6%	58,0%
q.63Le professeur aide et conseille ceux qui en ont besoin	Très souvent	N 118	114
		% 29,6%	60,0%
q.64Le professeur permet de choisir certaines tâches	Très souvent	N 76	54
		% 17,8%	28,0%
q.65Le professeur pose des questions et dialogue	Très souvent	N 123	89
		% 28,3%	44,5%
q.67Degré de satisfaction envers l'enseignement de ce professeur	Très satisfait	N 179	121
		% 41,4%	60,5%

Les écarts sont tous substantiels; si bien qu'en conclusion nous dirions, qu'à l'évidence, il ne reste aux professeurs masculins qu'à tirer la leçon de tels constats et à se mettre à

«l'école des femmes»! Surtout que des écarts semblables entre les élèves qui travaillent avec un professeur féminin et ceux qui le font avec un professeur masculin se montrent aussi quant à la confiance de réussir le cours (q.73) et à la fréquence du sentiment de bien-être ressenti dans la classe (q.95). Il appert donc que pour les élèves de l'échantillon, ce fut un avantage certain que de travailler avec des professeurs féminins, tant pour l'augmentation de leur niveau d'intérêt envers le cours (q.9), de leur satisfaction (q.11) et de leur note finale que pour les principaux facteurs qui y contribuent.

Troisième partie : La discussion des résultats

Chapitre 8 : L'interprétation des résultats

La vérification de l'hypothèse

À la question de savoir si l'éthique appliquée, entendue non seulement comme éthique sectorielle mais aussi comme démarche principalement inductive et interactive qui réserve le rôle premier aux élèves, est utilisée dans les cours de philosophie éthique dispensés actuellement dans le réseau collégial et, si oui, génère-t-elle un accroissement d'intérêt et de réussite de ce cours, notre hypothèse anticipait une réponse positive. Maintenant que nous sommes allés sur le terrain, cette hypothèse se voit-elle confirmée ou infirmée?

Nous affirmons qu'elle est partiellement confirmée. Nous démontrerons d'abord que le modèle que nous avons défini est présent sur le terrain; puis, nous examinerons les corrélations entre les éléments de ce modèle et l'intérêt des élèves ainsi que leur réussite de ce cours.

La présence minoritaire du modèle

La démarche d'éthique appliquée, telle que nous l'avons définie, est présente sur le terrain, mais pas complètement. D'après les réponses des professeurs ayant répondu au questionnaire³¹⁶, nous voyons que :

- sept professeurs sur dix (72,7%) déclarent que leur cours de philosophie éthique s'insère dans une approche d'éthique appliquée plutôt que dans une approche d'éthique fondamentale (q.45);
- une proportion semblable (70%) affirment tenir compte de la consigne ministérielle de faire place dans ce cours à l'analyse de problématiques actuelles concernant le champ d'études des élèves (q.40), mais seulement le tiers (33,4%) disent qu'ils abordent fréquemment des sujets liés au programme d'études (q.32);
- un peu plus du tiers des professeurs consultés (36,4%) rapportent qu'ils utilisent une méthode plutôt inductive dans ce cours (q.43);
- seulement deux professeurs sur dix (20,8%) rapportent qu'ils enseignent fréquemment comme des animateurs, c'est-à-dire qu'ils parlent peu, mais qu'ils

³¹⁶ Cf. le portrait des professeurs, ci-dessus p.96.

- organisent et facilitent le travail des élèves (q.47) alors que la très grande majorité utilisent fréquemment l'exposé informel (92%) ou l'exposé magistral (62%);
- près des deux tiers des répondants (65,2%) concluent que, en somme, durant une semaine normale de leur cours le professeur et les élèves agissent (c'est-à-dire parlent, écrivent, travaillent) également en classe.

De plus, quand nous effectuons les recoupements entre ces différentes caractéristiques des répondants, nous constatons qu'il y a seulement deux professeurs (8%) parmi les vingt-cinq répondants qui remplissent toutes les conditions de notre définition, à savoir se réclamer de l'éthique appliquée (q.45), affirmer satisfaire la consigne ministérielle (q.40), traiter fréquemment de sujets qui ont rapport avec le programme d'études des élèves (q.32), utiliser une méthode plutôt inductive (q.43), animer plutôt que faire des exposés (q.47), laisser les élèves être au moins aussi actifs qu'eux en classe (q.62).

En somme, même si une majorité des professeurs de philosophie éthique consultés se réclament d'une approche d'éthique appliquée, seule une minorité semble l'entendre comme éthique sectorielle utilisant une démarche principalement inductive et interactive qui laisse le premier rôle à l'élève.

Les éléments du modèle et leurs corrélations avec les variables dépendantes

Si nous passons maintenant du côté des élèves et que nous cherchons à voir si les éléments clés de notre définition de l'éthique appliquée donnent les fruits que nous avons supposés, nous constatons que, parmi les variables présentes dans le questionnaire des élèves qui sont corrélées positivement avec l'intérêt (q.9), la satisfaction (q.11) et la note finale obtenue dans ce cours³¹⁷, seules la fréquence des sujets en rapport avec le programme des élèves (q.5), l'adoption du style d'enseignement par animation plutôt que par exposé magistral (q.66) et le degré d'activité des élèves en classe (q.32) en font partie. Ce constat conduit à proposer de revoir le rôle de l'enseignant. Par contre, ni le fait que le professeur déclare se situer dans une approche d'éthique appliquée (qprof.45) ou respecter la consigne ministérielle d'analyser des problématiques liées au programme d'études des élèves (qprof.40) ou qu'il soit perçu comme utilisant une approche principalement inductive (q.16)

³¹⁷ Cf. Annexe XXI.

ne sont corrélés significativement avec les trois variables dépendantes à la fois. Voilà pourquoi nous affirmons que notre hypothèse est partiellement vérifiée. Enfin, quelques autres considérations pédagogiques émergent de l'analyse des données et méritent d'être signalées. Voyons cela de plus près.

Les sujets en rapport avec le programme d'études des élèves

Nous avons établi lors de l'analyse des données de la première section³¹⁸ qu'il existe :

1. une corrélation significative (sig 0,00; rs 0,29) entre la perception des élèves que le cours traite de sujets qui ont rapport avec leur programme d'études (q.5) et l'intérêt que les élèves déclarent pour le cours (q.9);
2. une corrélation significative (sig 0,00; rs 0,20) entre la perception des élèves que le cours traite de sujets qui ont rapport avec leur programme d'études (q.5) et la réussite de ce cours (note finale);
3. une corrélation significative (sig 0,00; rs 0,23) entre l'intérêt déclaré par les élèves pour le cours (q.9) et leur réussite de ce cours (note finale).

Sur la base de ces observations, nous pouvons donc conclure que plus le cours de philosophie éthique analyse des problématiques liées au programme d'étude des élèves, plus ceux-ci s'intéressent à ce cours (1) et mieux ils le réussissent (2). Cette incidence de l'analyse de problématiques liées au programme d'études des élèves sur ces deux variables dépendantes est loin d'être négligeable. En effet, lorsque nous faisons la moyenne de tous les coefficients de corrélation (rs) significatifs et positifs obtenus séparément en regard de l'intérêt (Annexe XIX) et de la réussite (Annexe XX), nous constatons que les coefficients calculés pour l'analyse de sujets liés au programme (q.5) se situent dans la moyenne des coefficients de corrélation obtenus ou légèrement au-dessus de cette moyenne³¹⁹.

³¹⁸ Cf. p. 109 et suivantes.

³¹⁹ Moyenne des rs positifs pour l'intérêt (q.9) 0,30; moyenne des rs positifs pour la note finale 0,18. Cet inventaire des coefficients de corrélation nous suggère deux autres conclusions. En effet, nous notons que pour chacune de ces deux variables dépendantes, soixante-douze variables indépendantes corrélées significativement figurent dans la liste. Cependant dans les corrélations avec la note finale, dix-neuf sont corrélées négativement alors que dans les corrélations avec l'intérêt, on compte seulement dix corrélations négatives. Cette observation, alliée au constat que la moyenne des coefficients de corrélation est beaucoup plus faible pour la note finale que pour l'intérêt, nous amène à conclure qu'il est plus facile a) d'entraver la réussite scolaire que de nuire à l'intérêt (plus grand nombre de corrélations négatives) et b) d'influencer l'accroissement de l'intérêt que d'avoir une incidence sur la note finale des élèves (moyenne des rs plus forte pour les corrélations avec l'intérêt).

Toutefois, le troisième constat nous amène à nous demander si le déterminant principal de la réussite est la nature des sujets vus dans ce cours ou l'intérêt pour le cours ou encore l'une et l'autre de ces variables à la fois? L'intérêt pour le cours d'éthique est un déterminant très important de la réussite (3) et la perception que le cours traite de sujets reliés au programme d'études est à son tour un déterminant de l'intérêt pour le cours (1). Mais est-ce que la perception par les élèves que le cours traite de sujets reliés au programme d'études est un déterminant direct de la réussite (2)?

Pour répondre à cette question, nous avons eu recours à la procédure statistique nommée «corrélation partielle»³²⁰ et il semble qu'il y ait un lien direct puisque après avoir enlevé l'effet de l'intérêt sur la variable dépendante, la corrélation entre la perception que le cours traite de sujets liés au programme d'études (q.5) et la note finale reste significative. Ne pas traiter de sujets reliés au programme d'études dans le cours d'éthique (et par cela même diminuer la possibilité de générer la perception du lien entre les sujets vus dans le cours et le programme d'études des élèves) risque donc de doublement nuire à la réussite des élèves; premièrement, parce que l'intérêt risque de se voir diminuer, intérêt qui semble lui-même préalable à la réussite et, deuxièmement, parce que la perception de la nature même du sujet (être relié au programme) a un impact direct sur la réussite.

L'exposé magistral et l'animation

Dans l'analyse des items de la troisième section de du questionnaire des élèves, nous avons vu que l'exposé magistral (q.18) donne lieu à des corrélations **négatives** aussi bien avec l'intérêt et la satisfaction qu'avec la note finale des élèves. Ce qui veut dire que plus le professeur recourt fréquemment à cette technique d'enseignement, définie comme «le professeur parle, les élèves écoutent», et moins les élèves se disent intéressés et satisfaits du cours et moins ils le réussissent! Il nous semble que voilà un résultat dont il faut prendre acte, surtout lorsqu'on se souvient à quel point professeurs et élèves attestent de cette

³²⁰ Il s'agit de la corrélation résiduelle entre deux variables une fois que la corrélation due à leur association mutuelle avec une autre variable a été éliminée. Il faut donc examiner la corrélation entre la variable dépendante (note finale) et la variable indépendante (q.5) lorsque le lien entre les deux variables indépendantes (q.5 et q.9) a été éliminé du modèle.

fréquence de l'exposé magistral dans leur cours de philosophie éthique³²¹. Il faudrait travailler à en réduire la fréquence, nous semble-t-il.

Cette affirmation est renforcée si l'on opère le rapprochement avec les résultats obtenus dans la sixième section du questionnaire des élèves³²². En effet, lorsque les élèves rapportent que fréquemment «le professeur enseigne comme un animateur : il parle peu, mais il organise et facilite le travail des élèves» (q.66), plus ils se déclarent intéressés et satisfaits du cours et meilleure est leur note finale! Les corrélations sont alors bien positives et semblent nous indiquer la voie à suivre en matière de style d'enseignement : moins de monologues et davantage d'interaction et d'animation.

Le degré d'activité des élèves en classe

Il faudra faire en sorte que les élèves soient le plus actifs possible en classe, disions-nous dans notre commentaire de la troisième section³²³; en effet, lorsque les élèves déclarent que dans une semaine normale de cours ils sont au moins aussi actifs (c'est-à-dire ils parlent, ils écrivent, ils s'activent) **en classe** que leur professeur (q.32), ils sont alors proportionnellement plus nombreux à se dire intéressés et satisfaits du cours et ils obtiennent une meilleure note finale que ceux qui répondent que c'est le professeur qui agit le plus. D'ailleurs, ceux qui répondent carrément que ce sont les élèves qui sont le plus actifs en classe obtiennent de meilleures notes finales que ceux des deux autres groupes de répondants!

Ces résultats sont à rapprocher, nous semble-t-il, de certains comportements des élèves repérés dans la septième section du questionnaire³²⁴ : plus les élèves disent qu'en classe ils posent fréquemment des questions (q.76) ou participent aux discussions (q.78) ou répondent volontairement aux questions adressées au groupe (q.77), plus ils se déclarent intéressés et satisfaits du cours et meilleure est leur note finale. La même relation positive avec les trois variables dépendantes s'observe aussi dans la sixième section alors que les

³²¹ Une majorité des professeurs affirme utiliser fréquemment l'exposé magistral (62%) et la majorité des élèves (63,5%) reconnaissent cette fréquence d'utilisation de l'exposé magistral par leur professeur.

³²² Cf. p. 134.

³²³ Cf. p. 122.

³²⁴ Cf. p. 140.

élèves sont interrogés sur le degré de liberté que le professeur leur laisse dans le choix des tâches à exécuter dans ce cours³²⁵ : plus le professeur leur permet fréquemment de choisir certaines tâches (q.64), plus l'intérêt, la satisfaction et la note finale sont élevées.

La nécessaire révision du rôle du professeur

Sera-t-on surpris de cette affirmation? Pourtant, nous ne devrions pas. Surtout lorsque nous regardons d'un peu plus près les résultats obtenus au terme du commentaire de la sixième section³²⁶. Nous y dressons la liste des qualités, attitudes et comportements que les professeurs auraient à privilégier afin d'optimiser les possibilités que les élèves obtiennent des notes finales plus élevées tout en se déclarant intéressés par le cours et satisfaits du cours : d'abord, laisser plus de place aux élèves dans le cours en enseignant comme des animateurs (q.66), respecter les opinions des élèves (q.58) et leur permettre plus souvent de choisir eux-mêmes les tâches à accomplir (q.64) ; ensuite, favoriser toutes les caractéristiques liées à la satisfaction (q.67), dont bien sûr l'attitude d'ouverture et de compréhension (q.59), les bonnes relations avec le groupe (q.60) et l'aide aux élèves qui en ont besoin (q.63). Ce sont là en effet les items qui offrent des corrélations positives avec les trois variables dépendantes.

Or, seulement deux professeurs sur dix (20,8%) parmi ceux qui ont répondu au questionnaire qui leur était destiné disent enseigner fréquemment comme des animateurs et seulement le quart (25%) permettent souvent aux élèves de choisir certaines tâches qu'ils doivent accomplir; de plus, c'est habituellement eux seuls qui ont choisi le sujet qui a le plus intéressé les élèves, tout comme le sujet qui les a le moins intéressé³²⁷. Heureusement, une forte majorité des élèves reconnaissent à leur professeur une grande fréquence de son respect des opinions des élèves (84,7%), de ses bonnes relations avec le groupe (82,3%), de son ouverture et de sa compréhension (81,7%) ainsi que l'aide apportée aux élèves qui en ont besoin (73,4%); d'ailleurs, une forte majorité d'entre eux (85,6%) se disent satisfaits de l'enseignement de leur professeur³²⁸. Néanmoins, davantage de liberté laissée aux élèves et

³²⁵ Cf. p. 134.

³²⁶ *Idem.*

³²⁷ Cf. le portrait des professeurs, p. 98.

³²⁸ Cf. le portrait des élèves, p. 104.

plus d'animation que de paroles augmenteraient les probabilités de voir s'accroître l'intérêt et la satisfaction des élèves ainsi que leur note finale.

Les variables dont l'absence nous surprend

Un certain nombre de variables indépendantes que nous aurions pourtant cru liées à notre hypothèse de départ ne se sont toutefois pas révélées en lien significatif avec les trois variables dépendantes à la fois.

Premièrement, le fait que le professeur se réclame d'une approche d'éthique appliquée plutôt que fondamentale (qprof.45) n'est corrélé significativement ni avec l'intérêt et la satisfaction pour le cours tels que déclarés par les élèves, ni avec la note finale qu'ils ont obtenue. Toutefois, l'examen des corrélations exploratoires entre cet item (qprof.45) et l'ensemble des autres items du questionnaire des élèves a montré que, par comparaison avec les élèves des professeurs qui déclarent une approche d'éthique fondamentale, les élèves des professeurs qui se réclament d'une approche d'éthique appliquée sont davantage exposés à des problèmes pratiques, liés à leur programme d'étude et que leurs professeurs font appel à des techniques d'enseignement dans lesquelles les élèves sont actifs. Les évaluations sont diversifiées, leur professeur prend moins de place en classe et les élèves davantage. En somme, même sans liens directs avec les variables dépendantes, cet item en offre plusieurs avec d'autres variables qui, elles, leur sont liées positivement.

Deuxièmement, l'observance de la consigne ministérielle qui prescrit d'analyser des problématiques liées aux programmes d'études des élèves (qprof.40) n'est corrélée significativement qu'avec deux (satisfaction, note) des trois variables dépendantes. Et encore, pas dans le sens où nous l'aurions attendu: les élèves des professeurs qui disent ne pas respecter cette consigne obtiennent de meilleures notes finales et sont plus nombreux à se dire satisfaits du cours! Toutefois, une analyse complémentaire des liens entretenus par l'observance ou non de la consigne ministérielle par le professeur (qprof.40) et les items des autres sections a montré qu'il faut minimiser la portée de ces observations³²⁹. En effet, une plus forte proportion des élèves des professeurs qui ne respectent pas la consigne comparativement aux élèves des professeurs qui la respectent recourent moins à la

³²⁹ Cf. section 12, p. 161.

dissertation, davantage à l'examen écrit mixte, à l'exposé oral ou à l'examen oral. Ces élèves proviennent en plus grande proportion de collèges moins peuplés, ils occupent moins d'emplois rémunérés et leurs professeurs sont surtout des femmes. Or, ce sont là des facteurs qui sont par ailleurs corrélés positivement avec les variables dépendantes. Autrement dit, ce n'est pas tant le fait que la consigne ministérielle soit observée ou non qui compte, mais plutôt que les conditions ci-dessus énumérées soient réunies : elles contribuent alors au surcroît de satisfaction et de note plus élevée chez ces élèves.

Enfin, nous nous serions attendu à ce que l'utilisation d'une approche plutôt inductive en classe de philosophie éthique, c'est-à-dire une approche où l'«on étudie plusieurs cas particuliers avant de dégager des règles d'action morale générale» (q.16), manifeste des liens significatifs et positifs avec l'intérêt et la satisfaction des élèves ainsi qu'avec leur note finale; mais, tel ne fut pas le cas. Seul le continuum théorie-pratique (q.14-q.15) est apparu révélateur : les élèves ayant répondu que l'aspect pratique dominait dans le cours sont proportionnellement plus nombreux que ceux qui ont répondu que c'était l'aspect théorique qui dominait à se dire intéressés par le cours, satisfaits du cours et à obtenir une moyenne finale plus élevée. Pourrions-nous suggérer, en guise d'explication de ce résultat, que l'induction est un processus qui, premièrement, exige plus de temps pour donner ses fruits et, deuxièmement, ne repose pas sur des axiomes de départ pour régler des problèmes. Or, dans un cours de quarante-cinq heures et face à des élèves qui aiment bien arriver à des réponses exactes, ces deux caractéristiques d'une approche principalement inductive ne sont pas perçues comme des atouts.

Les autres considérations pédagogiques

L'importance des variables affectives

Cette importance des variables affectives nous est apparue à l'occasion du commentaire des items de la septième section du questionnaire des élèves³³⁰. La paire de variables confiance de réussir le cours (q.73) et peur de ne pas réussir le cours (q.72) arrive au premier rang des variables de cette section qui sont corrélées significativement avec les trois variables

³³⁰ Cf. p. 140 et suivantes.

dépendantes à la fois, avec des coefficients de corrélations (r_s) opposés et forts³³¹ : plus les élèves se disent confiants de réussir le cours et plus ils se déclarent intéressés par le cours, satisfaits du cours et ils obtiennent une note finale plus élevée; par contre, plus ils disent avoir peur d'échouer le cours et moins ils se déclarent intéressés par le cours, satisfaits du cours et ils obtiennent une note finale plus faible. Confiance et peur sont suivies de près par d'autres variables attitudinales : travailler fort sans trouver cela pénible (q.80), être fortement motivé à réussir le cours (q.71) et lui reconnaître une influence positive sur sa pensée (q.86). Cette importance des variables affectives se confirme aussi à la huitième section³³² lorsque nous constatons la corrélation positive entre le fait d'affirmer bien se sentir dans la classe (q.95) et les trois variables dépendantes.

Or, le professeur ne peut guère influencer sur ces variables, disions-nous ; toutefois, il peut inciter les élèves à travailler fort, conforter leur motivation et souligner les motifs d'avoir confiance de réussir le cours. En plus, l'analyse complémentaire des corrélations entre le degré d'accord avec l'énoncé qui stipule que l'élève travaille fort sans trouver cela pénible (q.80) et l'ensemble des autres items du questionnaire³³³ a montré que le professeur peut influencer sur la perception du caractère pénible ou non de l'effort à fournir dans ce cours. En effet, c'est au professeur à adopter un comportement et des attitudes appropriés (section 6) et de choisir des thèmes (section 1) et des techniques d'enseignement (section 3) qui favorisent cette perception par les élèves puisque c'est avec les items de ces sections que se manifestent les corrélations les plus significatives et les plus fortes avec cette perception : plus le professeur laisse de place aux élèves dans le cours en enseignant comme un animateur (q.66) ou plus il respecte les opinions des élèves (q.58) et leur permet plus souvent de choisir eux-mêmes les tâches à accomplir (q.64) ou plus il choisit des sujets jugés pertinents par les élèves ou plus il utilise des techniques d'enseignement qui gardent les élèves actifs **et** plus ceux-ci trouveront que travailler fort dans ce cours n'est pas pénible. L'analyse complémentaire des corrélations avec le sentiment de bien-être dans la classe (q.95)³³⁴ nous avait conduit à des constats semblables.

³³¹ Avec l'intérêt 0,25 et -0,27; avec la satisfaction 0,33 et -0,34; avec la note finale 0,51 et -0,56.

³³² Cf. p. 145.

³³³ Cf. Annexe XIII.

³³⁴ Cf. p. 145.

La taille de la population étudiante

Dans l'analyse des données de la douzième section nous avons constaté que la taille de la population étudiante des collèges est corrélée **négalement** avec les trois variables dépendantes³³⁵. L'analyse complémentaire des corrélations entre la taille de la population des collèges et les items des autres sections du questionnaire des élèves (Annexe XVII) a révélé le grand nombre de corrélations négatives entretenues par cette variable : parmi les quarante-sept variables qui lui sont corrélées significativement, trente-six le sont négativement! Certaines sections (1, 2, 5, 6, 8) n'offrent comme relations statistiquement significatives que des relations négatives, alors que dans d'autres sections (4, 7) les corrélations négatives sont nombreuses.

C'est ainsi qu'à partir des données de la première section nous avons pu affirmer que plus la population d'un collège est importante, moins les élèves jugent que le cours de philosophie éthique leur est utile (q.2), moins ce cours leur semble en rapport avec leur programme d'études (q.5) ou avec leur vie personnelle (q.6) et plus ils le jugent difficile (q.10)³³⁶.

À partir des données de la sixième section, nous avons dit que plus la population d'un collège est grande, moins les élèves jugent que leur professeur est ouvert et compréhensif (q.59), moins il entretient de bonnes relations avec le groupe (q.60), moins il est jugé dynamique (q.61), moins il respecte les opinions des élèves (q.58), moins les élèves sont satisfaits de son enseignement (q.67), moins il aide et conseille les élèves qui en ont besoin (q.63), moins il communique clairement la matière (q.62), moins il enseigne comme un animateur (q.66), moins il est disponible (q.57) et moins les élèves reconnaissent qu'il est bien organisé (q.56).

En outre, les élèves ayant répondu aux questions de la septième section disent moins souvent de bien de leur cours de philosophie éthique (q.82) quand ils étudient dans un collège dont la population est plus nombreuse. Ils ont moins confiance de réussir le cours (q.73) ou lui reconnaissent moins d'influence positive sur leur conduite (q.87) et leur

³³⁵ -0,13 avec l'intérêt, -0,12 avec la satisfaction et -0,17 avec la note finale.

³³⁶ Les évaluations sont aussi jugées plus difficiles dans ces collèges; cf. Annexe XVII, section 5.

pensée (q.86), ils réfléchissent moins en dehors de la classe à des sujets liés au cours (q.81) et ils trouvent plus pénible de travailler fort dans ce cours (q.80). Enfin, leurs amis leur parlent moins souvent en bien des cours de philosophie (q.92), ils se sentent moins bien dans leur classe de philosophie (q.95) et ils sont moins d'accord que leur collègue les aide à prendre les études au sérieux (q.89).

Le simple cumul de ces affirmations manifeste **qu'il y a un problème réel lié à la taille de la population étudiante d'un collègue**. Nous réitérons cette affirmation et nous suggérons qu'elle fasse l'objet de recherches particulières. Par exemple, l'hypothèse que nous avons soumise pour l'expliquer pourrait être investiguée : il se peut bien que plus la population étudiante d'un collègue augmente, plus la qualité des relations humaines se dégrade, moins les gens se connaissent et moins sont-ils peut-être portés à créer des liens. Cette situation se reflèterait particulièrement en classe de philosophie. Nous fondons cette hypothèse sur le fait que la majorité des corrélations négatives que nous venons d'énumérer relèvent des attitudes, comportements ou décisions des professeurs (section 1, 5 et 6) ou des élèves eux-mêmes (section 7). Toutefois, nous proposons cette hypothèse avec prudence car notre questionnaire n'a pas été conçu dans le but de la vérifier.

Chapitre 9 : Le retour sur la recension des écrits en éducation

Nous voudrions maintenant revenir brièvement sur la liste des déterminants et des indicateurs de l'intérêt et de la réussite que nous avons dressée à la suite de notre recension des écrits en sciences de l'éducation³³⁷. Il s'agit pour nous de signaler certaines convergences et certaines divergences que nos propres résultats de recherche manifestent avec ceux des recherches antérieures.

Notons toutefois, en guise de préambule, que la distinction entre déterminant et indicateur suppose un raisonnement de type causal qui reste toujours discutable. Ainsi, par exemple, au sujet de la relation entre le sentiment de bien-être que l'élève déclare ressentir dans sa classe de philosophie éthique (q.95) et l'intérêt qu'il affirme sentir envers ce cours (q.9), nous pourrions nous demander si l'intérêt «produit» le sentiment de bien-être ou si c'est plutôt le processus inverse qui se réalise : dans le premier cas, le sentiment de bien-être sera interprété comme un indicateur de l'intérêt, alors que, dans le deuxième cas, il sera traité comme un déterminant de l'intérêt. Or, l'information livrée par un coefficient de corrélation entre deux variables ne permet pas en elle-même d'opérer ces distinctions : le coefficient indique simplement une concomitance, une co-occurrence des deux variables.

En somme, la direction du lien entre deux variables est affaire de «vraisemblance» plus que de statistique. Nous entendons ici la vraisemblance comme le caractère raisonnable ou non d'une assertion de type causal; par exemple, il est plus raisonnable de penser que l'élève dit fréquemment du bien de son cours (q.82) «parce qu'» il est intéressé par ce cours (q.9) que de penser que le fait qu'il dise fréquemment du bien de son cours «cause» son intérêt. À notre niveau de compétence, nous ne voyons pas d'autre critère qui puisse nous aider à déterminer ce qui est la cause (déterminant) et ce qui est l'effet (indicateur). Mais nous sommes bien conscient que ce type de raisonnement demeure éminemment discutable.

³³⁷ Cf. p. 66 et suivantes. Nous travaillerons à partir du tableau présenté à l'Annexe IV (p.214) qui en résume le contenu.

Néanmoins, si nous présumons que les recherches antérieures ont adéquatement opéré les distinctions qui s'imposent entre déterminants et indicateurs de l'intérêt et de la réussite des élèves, voici ce que nos résultats confirment et ce qu'ils infirment³³⁸.

Les déterminants de l'intérêt

Hidi, Krapp et Renninger (1992) avaient souligné que le devis du cours et certaines caractéristiques de l'objet d'étude telles sa nouveauté ou son lien avec la vie ainsi que le degré de liberté de choisir laissée à l'élève pouvaient influencer sur l'intérêt, de même que certaines influences sociales. Tardif (1970) allait dans le même sens quant à la liberté laissée aux élèves de choisir leurs lectures. Nos propres entrevues exploratoires menées à l'automne 2002 auprès d'élèves et de professeurs du cours de philosophie éthique avaient elles aussi mis en relief que le climat de la classe ainsi que le choix de thèmes près des préoccupations des élèves ou de problématiques actuelles étaient susceptibles de générer de l'intérêt chez ceux-ci. Notre recherche confirme que le degré de liberté laissée à l'élève dans le choix des tâches à accomplir (q.64) est lié positivement à l'intérêt que celui-ci déclare envers le cours (q.9). Cependant la force du lien (r_s) se situe sous la moyenne des coefficients de corrélations positifs avec l'intérêt³³⁹; autrement dit, le lien est plutôt faible. Le lien avec la vie de l'élève, c'est-à-dire de sujets proches de leurs préoccupations, est aussi en corrélation positive avec l'intérêt; en effet, le jugement des élèves quant à l'utilité du cours pour régler des problèmes personnels (q.2), de citoyen (q.4) ou de travail (q.3), de même que la fréquence des sujets abordés dans le cours en lien avec leur vie personnelle (q.6) ou avec leur vie de citoyen (q.8), leur carrière future (q.7) ou leur programme d'études (q.5) sont tous corrélés positivement avec l'intérêt. Toutes ces corrélations sont dans la moyenne, voire dans certains cas fortement au-dessus de la moyenne des coefficients de corrélations positifs obtenus avec l'intérêt. Par contre, la nouveauté et l'actualité d'un sujet abordé dans le cours (q.12b), n'apparaissent dans la liste des corrélations statistiquement significatives avec l'intérêt que notre recherche a mises à jour³⁴⁰. Quant aux influences

³³⁸ Nos commentaires s'appuieront maintenant sur listes des variables corrélées significativement avec l'intérêt des élèves (Annexe XIX) et avec leur note finale (Annexe XX).

³³⁹ La moyenne des r_s positifs avec l'intérêt (q.9) est de 0,30.

³⁴⁰ Mais elles sont corrélées significativement avec la satisfaction déclarée par les élèves (q.11) et la note finale.

sociales, seul le fait que des amis disent fréquemment du bien des cours de philosophie (q.92) et que l'élève déclare se sentir bien dans sa classe (q.95) sont liés positivement avec l'intérêt; aucun des items s'intéressant à l'influence du collègue (q.88 et 89) ou à celle de la famille (q.93 et 94) ne manifeste de corrélations positives avec l'intérêt déclaré par les élèves (q.9). Toutefois, l'influence du collègue se retrouve peut-être de deux autres façons dans nos résultats : premièrement, les élèves qui fréquentent un collège privé sont proportionnellement plus nombreux (45,1%) à déclarer un haut niveau d'intérêt envers ce cours que ceux qui fréquentent un établissement public (32,5%) et, deuxièmement, plus la population d'un collège est grande et moins les élèves du cours de philosophie éthique se disent intéressés par ce cours.

Friedman-Winsberg (1973) avait montré que les caractéristiques du professeur, le sexe des élèves et la difficulté de la tâche à accomplir par les élèves étaient liés à l'intérêt que ceux-ci manifestaient envers un cours. Goulet (1979) avait mis en relief l'importance des attitudes relationnelles du professeur (particulièrement l'authenticité, la considération et la compréhension empathique) et nos propres entrevues exploratoires avaient aussi souligné l'importance des caractéristiques liées au professeur, en particulier sa motivation et son habileté à communiquer. Or, les résultats de notre enquête montrent qu'effectivement **tous** les items de la section 6, celle qui est consacrée au professeur, sont corrélés positivement avec l'intérêt; plus de la moitié de ces corrélations sont au-dessus ou dans la moyenne des coefficients positifs avec l'intérêt et elles incluent toutes celles qui traitent des attitudes du professeur envers les élèves : plus le professeur entretient de bonnes relations avec le groupe (q.60) ou plus il se montre ouvert et compréhensif (q.59) ou plus il aide et conseille ceux qui en ont besoin (q.63) ou plus il respecte les opinions des élèves (q.58) et plus les élèves se disent intéressés par le cours (q.9). Nous en concluons que ce que l'élève perçoit de son professeur et de son enseignement et surtout de ses attitudes joue un rôle déterminant dans l'intérêt qu'il manifestera pour le cours. De même, le degré de difficulté des tâches proposées aux élèves tout comme le jugement des élèves sur le degré de difficulté du cours en général est lié à l'intérêt qu'ils déclareront pour ce cours : plus le cours est jugé facile (q.10) ou plus ses différentes évaluations sont jugées faciles (q.47A, q.49A à q.52A), plus les élèves se déclarent intéressés par le cours (q.9). Et si le sexe des élèves (q.115) ne fait pas partie des corrélations significatives avec l'intérêt, celui des

professeurs (qprof.1) est présent dans la liste : les élèves qui travaillent avec un professeur féminin sont proportionnellement plus nombreux (43,7%) à se déclarer beaucoup ou énormément intéressés par le cours de philosophie éthique que ceux qui ont affaire à un professeur masculin (31,2%). Non seulement, le sexe du professeur compte-t-il, mais aussi son âge et son niveau de formation : plus le professeur détient un diplôme de haut niveau (qprof.9), plus les élèves se disent intéressés par le cours de philosophie éthique, mais plus le professeur est âgé (qprof.2) et moins les élèves se disent intéressés par le cours.

Evans (1970) affirmait qu'un cours offrant de nombreuses activités et occasions de discuter et de raisonner intéressait davantage les élèves. Les personnes que nous avons consultées lors des entrevues exploratoires soutenaient des affirmations semblables. Par ailleurs, Aubé (2002) mettait l'accent sur la variété des stratégies pédagogiques, tout comme le soulignaient aussi les professeurs que nous avons consultés lors des entrevues exploratoires. Or, ce que nos résultats démontrent, c'est que les techniques d'enseignement dont la fréquence est liée positivement avec l'intérêt des élèves sont celles qui font appel à une plus grande participation des élèves : l'exposé informel (q.19), la discussion générale (q.21), les groupes de discussion (q.20), le remue-méninges (q.22) et le commentaire de textes par toute la classe (q.26). Leurs liens avec l'intérêt (q.9) sont positifs, mais sous le score moyen des coefficients de corrélation obtenus vis-à-vis l'intérêt. Par contre, les neuf autres stratégies d'enseignement répertoriées dans notre questionnaire ne figurent pas parmi les variables corrélées positivement avec l'intérêt. Nous en concluons que le recours à des stratégies d'enseignement qui misent sur la participation des élèves et la discussion avec eux compte davantage que la variété de l'ensemble des stratégies auxquelles un professeur pourrait vouloir recourir afin de favoriser l'accroissement de l'intérêt de ses élèves envers le cours. L'analyse des résultats de la question 32 peut être interprétée comme un appui à cette conclusion : les élèves qui affirment que, dans une semaine normale de cours, le professeur et les élèves agissent à parts égales en classe sont proportionnellement plus nombreux à se dire intéressés par le cours que ceux qui ont fait un autre choix de réponse.

Les entrevues exploratoires menées à l'automne 2002 mentionnaient en outre l'approche pragmatique, les prédispositions personnelles, le type de regroupement des élèves, la taille du groupe et la place du cours dans l'horaire comme facteurs possibles de l'intérêt des

élèves. L'analyse des résultats sur la perception qu'ont les élèves du caractère pratique du cours montre effectivement que les élèves ayant répondu que l'aspect pratique dominait dans le cours (q.14) sont proportionnellement plus nombreux à se dire intéressés par le cours que ceux qui ont répondu que c'était l'aspect théorique qui dominait (q.15). Quant aux prédispositions personnelles, que nous avons traduites par l'opposition entre «être porté vers l'introspection» (q.68) ou «être porté vers l'action» (q.69), plus l'élève se classe lui-même dans le premier type et plus il se dit intéressé par le cours de philosophie éthique alors que c'est la relation inverse qui se constate lorsqu'il se range dans le deuxième groupe. Par contre, ni le type de regroupement des élèves pour ce cours (par programme, par famille de programmes, sans regroupement particulier, qprof.16), ni le nombre d'élèves inscrits dans le groupe, ni le fait que le cours soit dispensé en une rencontre hebdomadaire plutôt que deux (qprof.17) ne sont liés significativement avec l'intérêt (q.9).

Signalons en terminant cette rubrique la quasi absence des items de la section 4 du questionnaire, celle qui traitait du matériel didactique utilisé dans le cours : sur les quatorze questions que comporte cette section, seul le recours à des films ou diapos (q.44) ou à des conférenciers (q.45) sont corrélés positivement, mais faiblement, avec l'intérêt des élèves. Ce n'est donc pas le type de matériel dont on se sert en classe qui a une grande incidence sur cet intérêt que tout professeur tente de favoriser. De même, les items de la onzième section, celle qui investiguait les caractéristiques sociodémographiques des répondants, sont eux aussi presque totalement absents de la liste : seuls le niveau de scolarité du père (q.121) et celui de la mère (q.123) montrent un lien positif, mais faible, avec l'intérêt (q.9).

Les indicateurs de l'intérêt

Botteman (1992) estimait que l'attention et la présence d'une émotion positive étaient signes d'intérêt. Dans la même veine, Hidi, Krapp et Renninger (1992) parlent d'un effort persistant, du plaisir, de la concentration et de la curiosité. Burns (1975) affirmait que seul un engagement verbal signifié par l'élève peut indiquer la présence de l'intérêt même si certains comportements non verbaux peuvent être utiles pour l'inférer (nombre de fois, temps consacré, énergie dépensée, intensité, passivité ou activité). Mager (1969) suggérait d'observer les comportements suivants des élèves pour savoir s'ils sont intéressés : ils

parlent du cours, encouragent les autres à s'y intéresser, lisent et achètent des livres sur le sujet du cours, assistent à des conférences, choisissent une carrière liée au cours, suivent des cours supplémentaires, louangent le cours, consacrent tout leur temps au cours. En inversant la liste des comportements indicateurs du désintérêt des élèves pour leur stage en Techniques infirmières, liste proposée par Goulet (1979), nous avons obtenu des indicateurs tel faire plus qu'exigé, questionner et répondre, faire des travaux élaborés, rester en classe après le cours, collaborer, prendre des initiatives permises. Nos propres entrevues exploratoires avaient relevé que la participation des élèves et leur implication, particulièrement par la discussion et les questions posées en classe, pouvaient constituer de bons indices de l'intérêt des élèves pour le cours.

Nous avons traduit ces caractéristiques par des énoncés qui sont pour la plupart présentés dans la septième section du questionnaire des élèves, celle qui traite des attitudes et du comportement des élèves dans le cours. Des comportements suggérés ci-dessus y sont présentés : d'abord les comportements observables **en classe** tel l'écoute attentive, la prise de notes, les questions posées au professeur, les réponses offertes volontairement et la participation aux discussions (q.74 à q.78); puis, des comportements **hors classe** comme la réflexion sur des sujets liés au cours, dire du bien de son cours, discuter avec d'autres personnes des sujets vus au cours, la consultation des médias sur des sujets vus au cours, les activités supplémentaires engagées volontairement (q.81 à q.85). L'effort persistant mais non pénible est inclus dans cette section (q.79, q.80), tout comme l'émotion positive par le biais de la reconnaissance de l'influence positive du cours sur la pensée (q.86) et sur la conduite (q.87). Quant à lui, l'engagement verbal principal se retrouve dans le fait que c'est l'élève lui-même qui spécifie son degré d'intérêt pour le cours (q.9).

Or, tous les quatorze items que nous venons d'énumérer se retrouvent dans la liste des variables offrant des corrélations positives avec l'intérêt (q.9)! C'est-à-dire qu'ils constituent tous de bons indicateurs du degré d'intérêt des élèves. Cependant, un examen plus poussé de la place qu'occupe chacune de ces variables dans le classement permet de raffiner cette conclusion. En effet, les sept items de la catégorie des comportements hors classe (q.81 à 85) et de la catégorie de la reconnaissance de l'influence positive du cours (q.86 et q.87) se situent tous au-dessus du coefficient de corrélation moyen et cinq d'entre

eux (q.81, q.82, q.83, q.86, q.87) sont parmi les dix plus forts coefficients calculés! En clair, la meilleure façon de savoir si nos élèves sont intéressés par notre cours, c'est de leur demander comment ils se comportent en dehors de la classe par rapport à ce cours et quelle influence ils lui reconnaissent! Les comportements plus faciles à observer en classe comme l'écoute attentive (q.74), les questions qui sont posées (q.76) ou auxquelles ils répondent volontairement (q.77), la participation aux discussions (q.78) et la prise de notes (q.75) demeurent de bons indicateurs de l'intérêt, mais leurs coefficients de corrélation sont tous sous le coefficient de corrélation moyen. Enfin, si l'effort persistant peut constituer un indicateur de l'intérêt, il l'est d'autant plus s'il s'accompagne d'une émotion positive chez l'élève : le coefficient de corrélation entre le fait d'affirmer travailler fort dans ce cours (q.79) est bien au-dessous du coefficient de corrélation moyen, alors que celui calculé pour l'affirmation de travailler sans trouver cela pénible (q.80) compte parmi les plus forts coefficients calculés.

Ajoutons en terminant que deux variables non répertoriées dans notre recension des écrits se sont révélées liées à l'intérêt. D'abord, le degré de satisfaction que l'élève déclare envers le cours de philosophie éthique (q.11) : plus l'élève se déclare satisfait du cours, plus il affirme être intéressé par celui-ci. Le coefficient de corrélation obtenu est si fort ($r_s 0,64$) que nous pourrions presque parler d'identité entre les deux variables et que, pour cette raison, nous l'avons utilisée en tant que variable dépendante, aux côtés de l'intérêt (q.9) et de la note finale, dans notre analyse des données. Puis, la confiance de réussir le cours que l'élève manifeste (q.73) : plus il est confiant d'y arriver, plus il se déclare intéressé par le cours... à moins qu'il ne faille lire l'inverse : plus il est intéressé, plus il est confiant de réussir? Quoiqu'il en soit, le lien est significatif et de force modérée ($r_s 0,25$) entre la confiance de réussir le cours et l'intérêt des élèves envers celui-ci.

Les déterminants de la réussite

Hidi, Krapp et Renninger (1992) avaient mis en lumière que l'intérêt des élèves a une incidence sur leur rendement scolaire; notre recherche confirme qu'il y a bien une corrélation positive, au-dessus de la moyenne des coefficients de corrélation positifs avec la

note finale³⁴¹, entre le niveau d'intérêt que les élèves déclarent et la note finale qu'ils obtiennent à la fin du cours de philosophie éthique : plus ils se disent intéressés par le cours de philosophie éthique (q.9) et meilleure est leur note finale dans ce cours. Il en va de même du niveau de satisfaction déclaré envers le cours (q.11) dont le coefficient de corrélation avec la note finale est semblable à celui de l'intérêt.

La recherche d'Inostrazi et Fahri (1979) soulignait l'importance de plusieurs facteurs du rendement scolaire : l'encadrement donné aux élèves, les méthodes pédagogiques employées en classe, l'atmosphère régnant au cégep, le mode d'évaluation utilisé, le niveau d'information reçu sur le collège avant d'y entrer³⁴². Au sujet de l'encadrement, notre recherche montre que le fait que les élèves disent que le professeur aide et conseille fréquemment ceux qui en ont besoin (q.63) est corrélé positivement, mais faiblement, avec la note finale qu'ils obtiennent; par contre, la disponibilité du professeur (q.57) ne figure pas dans la liste des variables liées significativement avec la note finale. Quant aux méthodes pédagogiques, aucun des items de la troisième section de notre questionnaire des élèves, celle qui traite des techniques d'enseignement, n'apparaît dans la liste des variables corrélées positivement avec la note finale. Cependant, le fait que le professeur enseigne comme un animateur (q.66) plutôt qu'en recourant à l'exposé magistral (q.18) ou au commentaire de textes (q.25) a une incidence importante : la première méthode montre une corrélation positive avec la note finale, alors que les deux dernières lui sont corrélées négativement. Par rapport au mode d'évaluation, nous avons constaté que, mis à part la dissertation (q.49)³⁴³, ce n'est pas tant le type d'évaluation qui est révélateur, mais le degré de difficulté des évaluations pratiquées dans le cours : plus les élèves les jugent faciles (q.47A, q.49A, q.48A, q.50A) et plus élevées sont leurs notes finales. L'atmosphère régnant au cégep ne semble pas avoir d'incidence sur la réussite du cours puisque ni le fait d'affirmer bien se sentir dans ce collège (q.88) ni l'accord avec l'énoncé qui stipule que le collège les aide à prendre les études au sérieux (q.89) ne font partie de la liste des variables liées positivement avec la note finale.

³⁴¹ La moyenne des rs positifs avec la note finale est de 0,18, alors qu'entre l'intérêt (q.9) et la note finale, le rs est de 0,23.

³⁴² Notre questionnaire ne comporte aucune question susceptible de rendre compte de ce dernier point.

³⁴³ Cf. section 5, p. 126 : les élèves qui n'ont pas à faire une dissertation obtiennent une moyenne plus élevée que ceux qui doivent en rédiger une.

Falardeau, Larose et Roy (1988) mettaient l'accent sur les facteurs relevant des élèves : les styles d'apprentissage, les structures cognitives, la motivation, les croyances irrationnelles, l'anxiété, les comportements d'étude. Notre recherche n'offre aucun item susceptible de rendre compte des styles d'apprentissage, des structures cognitives et des croyances irrationnelles des élèves. Par contre, les élèves ont été interrogés sur leur degré de motivation à réussir le cours (q.71) comme sur leur détermination à obtenir leur DEC (q.70) et sur le fait de travailler fort (q.79) sans trouver cela pénible (q.80), ainsi que sur leur degré d'accord quant à la confiance (q.73) ou à la peur (q.72) qu'ils éprouvaient vis-à-vis la réussite du cours. Confiance de réussir et peur d'échouer sont toutes deux liées significativement et fortement avec la note finale obtenue, la première en positif et la seconde en négatif. Leurs coefficients de corrélation avec la note finale sont parmi les plus élevés que nous ayons calculés dans cette enquête, alors que la motivation à réussir le cours, la détermination à obtenir le DEC et le fait de travailler fort dans ce cours sans trouver cela pénible restent dans la moyenne des coefficients positifs. Quant aux comportements d'étude, notre questionnaire s'est seulement intéressé, dans la dixième section, à l'emploi du temps hebdomadaire des élèves; les résultats montrent que plus grand est le nombre d'heures consacrées hebdomadairement à l'étude personnelle (q.113) et meilleure est la note finale obtenue.

Lévesque (1993) insistait sur les facteurs d'ordre personnel, les capacités intellectuelles, la motivation, le vécu des élèves et leur milieu socio-économique. Nous ne reviendrons pas sur la motivation dont nous venons juste de traiter ci-dessus, ni n'aborderons les capacités intellectuelles puisque notre questionnaire n'a pas couvert cet aspect. Quant aux facteurs d'ordre personnel, nous pouvons affirmer que ni la fréquence des problèmes de santé physique (q.96) ni celle des problèmes personnels ou de santé psychologique (q.97) ne sont corrélées significativement avec la note finale. Pour ce qui est du vécu des élèves et de leur milieu socio-économique, notre étude permet d'affirmer que les filles de l'échantillon (q.115) obtiennent en moyenne des notes finales (75,1%) supérieures à celles obtenues par les garçons (72,1%) et que plus la scolarité de la mère est élevée (q.123), meilleure est la note finale des élèves. Nous avons aussi constaté que plus les revenus annuels des élèves (q.120) sont élevés et moins la note finale est élevée et ce, même si les élèves qui signalent leur travail (q.119C) parmi les sources de leurs revenus obtiennent une note finale dont la

moyenne (75,5%) est plus élevée que la moyenne des notes finales obtenues par ceux qui ne font pas cette déclaration (73,3%). Nous en avons conclu que ce n'est pas tant le fait de travailler contre rémunération qui nuit aux études, mais plutôt le nombre d'heures hebdomadaires (q.112) que les élèves y consacrent. Nous voyons aussi que les élèves qui rapportent que leurs parents contribuent à leurs revenus (q.119A) obtiennent des notes finales dont la moyenne (75,2%) est plus élevée que celle des élèves dont les parents ne font pas une telle contribution (71,8%). Reste la structure du ménage du répondant (q.118) : la moyenne des notes finales de ceux qui déclarent vivre avec un conjoint (78,6%) est plus élevée que la moyenne obtenue par tous les autres. La moyenne des notes finales des élèves qui vivent seuls (72,5%) et celle de ceux qui vivent avec un seul de leurs parents (71,7%) sont les moins élevées de l'échantillon alors que la moyenne obtenue par ceux qui vivent dans d'autres milieux (grands-parents, oncle, tante, frère ou sœur, etc.) arrive au deuxième rang (76,8%). Nous avons vu dans ces résultats le signe que plus une situation de vie oblige à prendre tôt des responsabilités (conjoint, colocataires, famille élargie, etc.) et plus cela se reflète positivement sur les résultats scolaires.

Pour sa part, Bouchamma (1999) répertorie quatre types de facteurs de la réussite³⁴⁴ : les facteurs psychologiques et individuels, les facteurs socio-économiques, les facteurs institutionnels, les facteurs liés aux enseignants. À l'intérieur de chacune de ces catégories, nous passerons en revue les éléments que Bouchamma y inclue et que nous n'aurions pas déjà commentés précédemment afin de montrer dans quelle mesure nos résultats confirment ou infirment leur incidence sur la réussite du cours de philosophie éthique.

Ainsi, parmi les facteurs psychologiques et individuels, Bouchamma comptait l'anxiété, les attributions causales, les perceptions, la motivation, l'âge, le sexe, les antécédents scolaires, le travail rémunéré, l'influence des pairs, les stratégies d'étude et le temps d'étude. Dans cette liste, nous laisserons de côté les attributions causales ainsi que les perceptions puisque nous n'avons pas abordé les premières dans notre questionnaire et que les secondes se trouvent en jeu dans l'ensemble des items du questionnaire. L'âge des élèves (q.116) ne s'est pas révélé en lien significatif avec la note finale obtenue au terme du cours. Mais, les

³⁴⁴ Les catégories déterminants socio-économiques, dispositions psycho-intellectuelles, conditions de vie signalées par Belleau (2003) étant couvertes par celles de Bouchamma, nous n'en ferons pas un traitement à part.

antécédents scolaires ou, mieux, le cheminement scolaire jouent un rôle important : des dix items de la neuvième section du questionnaire qui traitent spécifiquement de cet aspect, sept sont en corrélation significative avec la note finale et trois d'entre eux sont parmi les plus forts coefficients de corrélation avec la note finale que nous ayons calculés. Ainsi, plus les élèves estiment que leur moyenne dans ce cours sera élevée (q.107) et meilleure sera effectivement la note finale qu'ils obtiendront. Il en va de même pour l'estimé qu'ils font de leur moyenne au cégep à ce jour (q.106) ou de celle qu'ils avaient en cinquième secondaire (q.105). D'autre part, les élèves qui n'ont pas connu d'échecs dans les deux années antérieures (q.108), tout comme ceux qui n'étaient pas inscrits dans un autre programme au collégial avant de l'être dans celui qu'ils fréquentent actuellement (q.100), obtiennent une moyenne finale plus élevée que ceux qui ont déjà échoué des cours ou qui avaient été inscrits antérieurement dans un autre programme. Nous avons aussi constaté que la moyenne finale des notes obtenues par les élèves du secteur pré-universitaire est plus élevée que celle des notes des élèves du secteur technique (q.98secteur) et que les élèves qui ont suivi le cours de philosophie éthique à la quatrième session de leur programme ont obtenu des notes dont la moyenne est plus élevée que la moyenne générale de l'ensemble des répondants (q.99). Enfin, plus la fréquence des absences des élèves est grande dans ce cours de philosophie éthique (q.110) ou dans l'ensemble de leurs cours (q.109) et moins la note finale qu'ils obtiennent est élevée. Par rapport à l'influence des pairs, deux des trois items construits pour l'investiguer (q.90-92) se trouvent en corrélation significative avec la note finale : plus les amis leur disent fréquemment du bien des cours de philosophie (q.92) ou plus leurs amis les encouragent fréquemment dans leurs études (q.91) et meilleure sera la note finale qu'ils obtiendront à la fin du cours. Il y a donc bien une influence des pairs, d'ailleurs confirmée par le fait que plus un élève déclare bien se sentir dans sa classe de philosophie éthique (q.95), meilleure est sa note finale. Cette influence des pairs compte davantage que celle de la famille (q.93-94) ou celle du collège (q.88-89) qui, elles, n'apparaissent pas dans la liste des variables corrélées significativement avec la note finale.

Parmi les facteurs socio-économiques, Bouchamma répertorie la scolarité des parents, leur statut civil et le niveau d'encouragement aux études qu'ils prodiguent à leur enfant. Aucune de nos questions ne s'informait du statut civil des parents et seule la scolarité de la mère (q.123) peut être mise en lien significatif avec la note finale des élèves, avons-nous déjà

montré. Quant au niveau d'encouragement aux études prodigué par la famille (q.94), il n'a pu être corrélé significativement avec la note finale des élèves.

Par rapport aux facteurs institutionnels, Bouchamma mentionne l'organisation de la classe, les caractéristiques des programmes et des matières, le passage secondaire-collégial et les ressources humaines. Les deux derniers points ne sont pas couverts dans notre questionnaire. Du premier, l'organisation de la classe, nous pouvons affirmer que le nombre de rencontres hebdomadaires (qprof.17) n'est pas en lien significatif avec la note finale, mais que le type de regroupement des élèves (qprof.16) l'est : les élèves qui ne sont regroupés d'aucune façon particulière pour le cours de philosophie éthique obtiennent la moyenne de notes la plus forte (75,6%), suivis par ceux qui sont regroupés par famille de programmes (72,6%) et par ceux qui sont en groupe homogène (68,1%). Signalons aussi que la taille de la population étudiante du collège est en corrélation négative, de force moyenne, avec la note finale obtenue par les élèves : plus nombreuse est la population étudiante du collège et moins les notes finales sont élevées. De même, nous voyons que plus le nombre de groupes d'élèves confiés au professeur est grand (qprof.7) et moins la note finale des élèves est forte. Pour ce qui est des caractéristiques des programmes et des matières, nous rappellerons la grande importance du type de sujets couverts dans ce cours; en effet, rangés par ordre décroissant de force de la corrélation, plus l'élève perçoit que le cours de philosophie éthique traite fréquemment de sujets qui ont rapport avec son programme d'études (q.5), avec sa carrière future (q.7), avec sa vie de citoyen (q.8) ou avec sa vie personnelle (q.6) et meilleure est sa note finale³⁴⁵. D'ailleurs, plus les élèves ont le sentiment d'atteindre la compétence visée par ce cours, c'est-à-dire plus ils jugent que ce cours les aide à porter des jugements sur des problèmes éthiques de la société contemporaine (q.1), plus leur note finale est élevée. Ajoutons qu'une orientation pratique plutôt que théorique du cours est apparue préférable (q.14-15) : les élèves qui jugent que le cours est à prédominance pratique, c'est à-dire qu'il fait beaucoup de place à la résolution de problèmes moraux actuels, ont obtenu une moyenne finale (75,7%) plus élevée que tous les autres élèves (73,1%). Observation confirmée par le fait que plus les élèves jugent le

³⁴⁵ Rappelons aussi que les élèves qui ont mentionné le lien avec leur programme d'études comme raison principale de leur intérêt envers le sujet qui les a le plus intéressés (q.12B6) obtiennent en moyenne une note finale plus élevée que ceux qui n'ont pas invoqué ce motif. Il en va de même pour ceux qui ont allégué que le sujet les a intéressés à cause de son actualité (q.12B2).

cours utile pour régler des problèmes au travail (q.3) ou des problèmes personnels (q.2), meilleure est leur note finale³⁴⁶.

Bouchamma range parmi les facteurs liés aux enseignants, les attributions, le temps consacré aux élèves hors de la classe, la qualité des relations avec les élèves, les caractéristiques socio-démographiques et professionnelles du professeur. Nous n'avons pas traité des attributions, causales ou autres, que font les professeurs au sujet de leurs élèves et qui peuvent affecter le rendement de leurs élèves. Par contre, sept des treize items de la sixième section du questionnaire des élèves, celle qui s'intéresse à ce que les élèves pensent de leur professeur, présentent des corrélations positives avec la note finale des élèves : plus le professeur enseigne comme un animateur (q.66), plus il respecte les opinions des élèves (q.58), plus il permet de choisir certaines tâches (q.64), plus est grand le degré de satisfaction envers son enseignement (q.67), plus il est ouvert et compréhensif (q.59), plus il entretient de bonnes relations avec le groupe (q.60), plus il aide et conseille ceux qui en ont besoin (q.63) **et** meilleure est la note finale des élèves. Comme nous le constatons, même si la disponibilité du professeur ne figure pas directement dans cette énumération, le rôle d'aide et de conseil (q.63) peut légitimement y être associé. Quant à la qualité des relations avec les élèves, elle figure en bonne place de ce palmarès des facteurs de réussite. De même que le style d'enseignement privilégié par le professeur puisque s'il recourt à l'enseignement magistral (q.18) plutôt qu'à l'animation (q.66), la corrélation avec la note finale devient alors négative : plus ses élèves perçoivent son style comme «le professeur parle, les élèves écoutent» et moins leur note finale est élevée. Cela est confirmé par le fait que, interrogés sur l'identité de l'acteur principal dans une semaine normale de cours (q.32), les élèves qui ont répondu être les acteurs principaux du cours obtiennent une moyenne finale plus élevée que ceux qui ont répondu autrement³⁴⁷. Remarquons que le

³⁴⁶ Quant à la prise en compte ou non par le professeur de la consigne ministérielle d'analyser des problématiques liées au programme d'études des élèves (qprof.40), même si les élèves qui travaillent avec un professeur qui affirme ne pas en tenir compte obtiennent une note finale dont la moyenne est supérieure (76,6%) à celle des élèves qui sont avec un professeur qui dit respecter cette consigne (73,1%), il faut en minimiser la portée, avons-nous dit lors de l'analyse des données. Ce n'est pas tant le fait que la consigne ministérielle soit observée ou non qui compte, mais plutôt que les élèves perçoivent que les sujets fréquemment abordés dans le cours sont en rapport avec leur programme d'études (q.5).

³⁴⁷ Leur moyenne est de 80,8%. Ils sont suivis par ceux qui ont répondu que le professeur et les élèves agissent également dans ce cours (75,4%); les élèves qui affirment que c'est le professeur qui est le plus actif en classe (71,8%) obtiennent la moyenne finale la moins élevée des trois groupes de réponses.

matériel didactique utilisé en classe ne semble pas avoir d'incidence majeure sur la réussite puisque seules les visites de conférenciers (q.45) appartiennent à la liste des variables corrélées positivement avec la note finale. Parmi les caractéristiques sociodémographiques et professionnelles du professeur, deux items sont liés significativement à la note finale obtenue par les élèves : le niveau du diplôme et le sexe du professeur. Ainsi, plus le professeur détient un diplôme de rang élevé (qprof.9), plus la note finale des élèves est élevée. Deuxièmement, les élèves qui travaillent avec un professeur féminin obtiennent une moyenne de notes finales supérieures (76,1%) à celle obtenue par les élèves qui ont un professeur masculin (72,9%).

Enfin, Tardif (2003) constate que le rapport à la lecture, à l'écriture et au professeur peuvent constituer des obstacles à l'apprentissage et à la réussite pour les étudiantes du programme Techniques d'éducation à l'enfance dans les cours de français et de philosophie. Nous avons traité précédemment de la relation au professeur, nous n'y reviendrons pas maintenant. Pour ce qui est du rapport des élèves à la lecture et à l'écriture, nous apercevons plusieurs signaux qui vont dans le même sens que les analyses de Tardif. En effet, parmi les dix-neuf corrélations négatives avec la note finale que contient notre liste, huit mettent en jeu la lecture ou l'écriture : faire des exercices écrits (q.28) ou sur ordinateur (q.30), rédiger des textes en classe (q.29), utiliser des notes de cours (q.35), le tableau (q.69), des acétates (q.40), des romans (q.36) ou des essais philosophiques (q.37). De plus, rappelons que la présence ou non d'une dissertation dans les évaluations au menu de ce cours a une incidence sur la réussite du cours puisque les élèves qui n'ont pas à faire une dissertation obtiennent une moyenne finale plus élevée que ceux qui doivent en rédiger une. Voilà des données qui non seulement confirment les analyses de Tardif, mais qui les étendent aux élèves en général, tous programmes confondus.

Les indicateurs de la réussite

Cantin et Dubuc (1995) relevaient que le nombre de cours abandonnés, le nombre de cours échoués et la moyenne des notes finales constituaient de bons indicateurs de la réussite scolaire des élèves. Comme nous ne nous intéressons qu'à la réussite du cours de philosophie éthique, nous avons adopté la note finale obtenue par les élèves au terme du

cours comme variable dépendante. Par rapport à celle-ci, effectivement le nombre de cours échoués dans les deux années précédentes (q.108) ainsi que la moyenne des notes finales de cinquième secondaire (q.105) ou celle obtenue au collégial jusqu'au moment de l'enquête (q.106) aussi bien que l'estimé que les élèves font eux-mêmes de la note finale qu'ils obtiendront dans ce cours, constituent d'excellents prédicteurs de la note réelle dont ils ont hérité à la fin du cours. Toutes ces corrélations sont positives et fortes avec la note finale; de plus, les élèves qui n'ont pas connu d'échecs dans les deux années antérieures (q.108) obtiennent une moyenne finale plus élevée que ceux qui en ont connus. D'autre part, même si la notion d'abandon n'existe plus comme telle au collégial, nous suggérons un rapprochement avec le maintien d'un nombre élevé d'inscrits sur la liste de classe officielle. Ainsi, nous avons constaté que le nombre d'élèves inscrits officiellement sur la liste de classe, ainsi que le nombre d'élèves ayant répondu au questionnaire dans un groupe sont corrélés positivement avec la note finale réellement obtenue par les élèves. C'est donc dire que plus les élèves d'un groupe maintiennent leur inscription au cours au-delà de la date limite pour s'en retirer ou plus ils répondent en grand nombre au questionnaire et meilleures sont leurs notes finales.

Quelques corrélations significatives avec la note finale que notre enquête nous a permis d'établir sont restées absentes de ce retour sur la recension des écrits que nous achevons maintenant. Elles se manifestent principalement dans les items de la septième section de notre questionnaire des élèves, celle qui les interroge sur leurs attitudes et sur leurs comportements. Compte tenu de nos remarques préliminaires du début de ce chapitre, il nous est difficile de savoir s'il faut les ranger parmi les déterminants ou parmi les indicateurs de la réussite. Mais il est clair que ces caractéristiques sont liées avec la note finale. Ainsi, plus les élèves reconnaissent une influence positive du cours sur leur pensée (q.86) ou sur leur conduite (q.87), meilleure sera leur note finale. De même, plus leurs comportements **en classe** comportent de l'écoute attentive (q.74), des questions posées au professeur (q.76), de la participation aux discussions (q.78)³⁴⁸ ou des réponses offertes aux questions du professeur (q.77) et meilleure sera la note finale. Quant aux comportements **hors classe**, on y constate la même relation positive avec la note finale : plus est grande la

³⁴⁸ Dans le même sens, voir la corrélation positive de la question 20 : plus l'élève affirme que la classe se divise souvent en groupes de discussion, meilleure est la note finale.

fréquence de la discussion (q.83) ou de la réflexion (q.81) sur des sujets vus en classe, de la louange du cours (q.82), de la consultation des médias (q.84), meilleure sera la note finale.

Chapitre 10 : Le retour à la réflexion philosophique

Dans ce chapitre final, nous voudrions revenir sur les réflexions philosophiques de la première partie de notre thèse à la lumière de ce que nous avons appris par le biais de l'enquête exploratoire que nous avons menée. Après avoir rappelé les principales étapes de notre démarche philosophique, nous tenterons de dégager ce qui émerge de l'enquête et qui interroge nos considérations philosophiques.

Le rappel de la démarche philosophique

Notre réflexion s'est inscrite d'entrée de jeu en philosophie de l'éducation. C'est-à-dire que, dans un premier temps, nous avons investigué la pensée de philosophes récents ou contemporains dans le but de mieux cerner ce que pouvait signifier «éduquer». De cette recension des écrits nous avons conclu que, essentiellement, éduquer, c'est aider quelqu'un à devenir homme et que, dans cette tâche jamais achevée, l'éducateur n'est qu'un adjuvant et que l'éduqué, lui, le principal acteur. Puis, grâce à l'analyse du concept d'identité, nous avons campé le rôle de l'éducateur. Ce rôle consiste à proposer des instruments et des situations qui permettront au sujet d'autoconstruire son identité, à favoriser une relation et un climat dans lesquels chacun pourra un peu mieux se définir en tant que personne humaine complète.

Nous avons ensuite insisté sur le fait que, dans cette relation éducative, l'éducateur n'a pas à renoncer à ses convictions, ni à la recherche de la vérité. Au contraire, il doit les affirmer, tout en laissant à l'étudiant toute la latitude voulue pour qu'il puisse développer les siennes. Pas d'autoritarisme, ni de dogmatisme. Car, il ne suffit pas de bien saisir les fins de l'éducation, ni même d'affirmer que dans tout apprentissage l'élève doive jouer un rôle actif, encore faut-il adopter une pédagogie appropriée à ces affirmations, avons-nous proposé. Utiliser toutes les ressources de la raison et de la tradition, jamais prise pour acquise, mais pouvant contenir des sources de vie morale encore actives, donner la parole aux élèves, les placer en situation de réaliser pour leur propre compte des démarches significatives, discuter avec eux et avancer ensemble à force d'erreurs corrigées, les nôtres et les leurs, vers davantage de connaissance de soi, des autres et de l'action bonne à mener dans tel ou tel cas. C'est là une démarche d'éthique appliquée, avons-nous postulé.

Démarche tout à fait convergente avec la consigne ministérielle donnée aux professeurs de philosophie éthique du collégial de procéder dans leurs cours à l'analyse de problématiques liées aux programmes d'études des élèves. Démarche qui devrait accroître l'intérêt des élèves et favoriser une meilleure maîtrise de la compétence visée par le cours, à savoir porter un jugement sur des problèmes éthiques de la société contemporaine. Pour le vérifier, après avoir clarifié les concepts d'intérêt et réussite, nous avons procédé à une enquête sur le terrain.

En somme, au terme de la première partie de notre thèse, voici ce que nous avons établi :

- a) que l'éducation vise à aider à former une personne humaine, b) que, dans cette construction de son identité personnelle et sociale, c'est le sujet lui-même qui est l'agent premier, c) qu'il faut adopter une pédagogie susceptible d'atteindre cette cible et de respecter ce premier rôle de l'éduqué, d) que le nouvel esprit éthique, celui de l'éthique appliquée, renforce cette exigence pédagogique et est conforme aux finalités de l'éducation, e) que la réforme de l'enseignement collégial incite à privilégier une approche d'éthique appliquée pour l'enseignement de la philosophie éthique au collégial, f) que les fruits qui en sont attendus pour les élèves sont un accroissement de leur intérêt et une meilleure réussite du cours.

L'enquête et ses retombées

Or, qu'avons-nous trouvé en interrogeant les professeurs du cours de philosophie éthique et leurs élèves qui ont accepté de répondre à nos questionnaires? Essentiellement ceci : que les élèves s'intéressent davantage au cours de philosophie éthique et le réussissent mieux si les sujets abordés dans ce cours sont perçus comme ayant un lien avec leurs préoccupations (programme d'études, travail, vie citoyenne, vie personnelle), si les formules pédagogiques employées font appel à la participation et à la discussion plutôt qu'à l'enseignement magistral, si le professeur manifeste des attitudes et des comportements qui favorisent de bonnes relations avec le groupe et s'il leur laisse une marge de liberté dans les tâches à accomplir et, enfin, si le climat du groupe leur permet de bien se sentir et qu'ils évoluent dans un collège dont la population étudiante n'est pas trop nombreuse.

Ces résultats vont dans le sens de nos réflexions philosophiques. En effet, s'il s'agit vraiment pour tout éducateur **d'aider** à former un être humain en devenir, rien ne sera plus important que le climat et la qualité des relations qu'il saura établir avec les élèves qui lui sont confiés. Qui pourrait s'épanouir et s'accomplir dans un milieu dans lequel règne la tension et l'autoritarisme ou dans lequel la parole et le savoir sont monopolisés par un seul? Comment prétendre que ces jeunes de 17-19 ans sont les principaux acteurs du façonnement de leur identité s'ils demeurent à la remorque du professeur et sous son joug? Animation, discussions, dialogue, liberté, ouverture et respect, attention à ce qui préoccupe l'autre. Voilà les ingrédients de base d'une classe de philosophie éthique réussie.

Si l'intérêt peut vraiment être défini comme la réaction affective et intellectuelle qui met une personne en mouvement vers un objet qu'il juge digne de son attention, s'il est cet élan vital qui pousse chacun vers ce qui répond à ses besoins, il importe que nos élèves soient intéressés par le travail que nous faisons avec eux. C'est eux qu'il s'agit **d'aider** à former. Si vraiment nous ambitionnons qu'ils puissent porter des jugements éclairés sur les problèmes éthiques de la société contemporaine et que les notes finales que nous leur attribuons traduisent réellement le degré de maîtrise dont ils font preuve dans cette tâche, alors pas de doute que l'intérêt qu'ils manifestent dans cette tâche compte beaucoup. En effet, nous avons montré qu'intérêt et note finale sont corrélés entre eux et avec les attitudes et comportements du professeur ainsi qu'avec le type de sujets vus en classe et avec l'adoption d'une pédagogie active.

Alors, oserions-nous affirmer que toute réflexion éthique doit être «appliquée», c'est-à-dire enracinée dans les préoccupations des personnes, pratique, dialogique, à dominante inductive, sans pour autant négliger la contribution de nos devanciers et l'histoire des idées? Bien sûr que nous le pensons. Nous irions même jusqu'à soutenir que toute philosophie doit, en ce sens, être «appliquée»: qui voudrait d'une philosophie sans rapport avec sa vie, avec ce qui l'intéresse, avec ce qui lui permet de trouver sens et élan? Utiliser pleinement sa raison, sans négliger son affectivité, dans le dialogue avec les autres, d'hier et d'aujourd'hui, engagés patiemment dans la même quête de sens et de vérité, voilà ce qui nous fait philosophes, pensons-nous. Et voilà qui nous aide à devenir encore plus humain, meilleur homme. Si la philosophie ne nous donne pas cela, nous n'en voulons pas... et ne

saurions reprocher à quiconque de ne plus en vouloir. Toutefois, nous soutenons que ce n'est pas le cas : à certaines conditions, celles que nous venons d'énumérer, la philosophie, particulièrement l'éthique et l'anthropologie philosophique, contribuent grandement à permettre à chacun de s'autoconstruire et de définir son identité. Souhaitons que, en ces temps de remise en question de l'enseignement collégial et de la formation générale qu'elle offre, les élèves ne soient pas privés de cette contribution.

L'éthique appliquée et son enseignement

Nous avons réfléchi précédemment sur la nature de l'éthique appliquée³⁴⁹. Nous avons tablé sur la définition de Durand, enrichie des apports des Parizeau, Legault, Sosoe, Malherbe et autres. Nous l'entendions alors comme éthique sectorielle, concrète, pratique, axée sur la prise de décision et la résolution de problèmes, interdisciplinaire, usant d'une méthode principalement inductive et herméneutique, alliant discussion, dialogue et recherche du meilleur jugement possible dans les circonstances. Nous avons aussi fait valoir que l'exigence ministérielle de procéder, dans le cours de philosophie éthique au collégial, à l'analyse de problématiques liées aux programmes d'études des élèves allait dans le sens d'une telle approche d'éthique appliquée³⁵⁰. Notre enquête change-t-elle quelque chose à notre conception de l'éthique appliquée?

Oui et non, affirmons-nous. Oui, parce que nous insisterions maintenant moins sur le caractère sectoriel de l'approche. Non, parce que le cœur de la démarche porte ses fruits. Expliquons-nous. L'arrimage aux programmes d'études des élèves dans ce cours constitue l'équivalent de la caractéristique «sectorielle» de notre définition de l'éthique appliquée. L'enquête montre que plus les élèves sont en mesure de reconnaître le lien entre les sujets vus en classe de philosophie éthique et leur programme d'études, plus ils se déclarent intéressés, satisfaits du cours et meilleures sont leurs notes finales. Mais, l'enquête montre aussi des corrélations positives avec d'autres types de sujets : ceux liés à la vie de travail, à la vie citoyenne et à la vie personnelle. Autrement dit, la demande ou le besoin éthique des

³⁴⁹ Cf. p. 51.

³⁵⁰ Cf. p. 59. Nous utilisons le terme «approche» en conformité avec la définition qu'en donne Renald LEGENDRE, Op. cit., p. 76 : *«un système d'orientations épistémologiques et idéologiques sous-tendant une façon d'aborder, de percevoir un objet d'études et d'y réfléchir, de penser, une manière de faire pour atteindre une finalité.»*

élèves dont leur intérêt constitue le signal ne se limite pas à un «secteur» d'activités. Il englobe plutôt toutes les facettes de leur vie actuelle. Pour que l'éthique puisse être «appliquée», elle doit avoir rapport avec la vie et les problèmes qu'on y rencontre entre 17 et 19 ans. Bien sûr les études et l'orientation professionnelle, mais aussi bien d'autres questions qu'ils sauront formuler si on leur en laisse la latitude. L'adjectif «appliquée» dans l'expression éthique appliquée signifiera dorénavant pour nous, d'abord et avant tout, éthique «enracinée» dans les préoccupations des personnes qui collaborent ensemble dans ce cours.

Quant à la méthode maintenant. Concrète, pratique, axée sur la prise de décision et la résolution de problèmes. Principalement inductive et herméneutique, alliant discussion, dialogue et recherche du meilleur jugement possible dans les circonstances. De ce point de vue, ce que met en relief notre enquête, c'est que plus les élèves jugent que le cours les aide à poser des jugements éthiques ou plus il revêt à leurs yeux un caractère pratique, c'est-à-dire dans lequel on fait beaucoup de place à la résolution de problèmes moraux actuels ou plus ils peuvent y être actifs, discuter et choisir des tâches à accomplir qui soient à leur portée et plus fortes sont les corrélations positives avec l'intérêt, la satisfaction et la note finale. Alors que c'est tout le contraire pour les caractéristiques opposées à celles-ci. Et même si l'induction n'a pu être liée significativement aux variables dépendantes, nous maintiendrons qu'elle a sa place dans notre conception. Les raisons qui expliquent l'absence de corrélation³⁵¹ permettent de trouver réponse dans une pédagogie appropriée à l'éthique appliquée telle que nous la concevons.

Et ce sera notre dernier point. Enseigner l'éthique à ces jeunes adultes exige qu'elle soit appliquée, enracinée dans leurs besoins, venons-nous de suggérer. Déjà, lors du parallèle que nous avons tracé entre la pédagogie appropriée au nouvel esprit scientifique selon Bachelard et la pédagogie qui convient à l'éthique appliquée³⁵², nous avons affirmé que cette pédagogie devait être une pédagogie qui ne réserve pas la parole qu'au maître, qui ne remplace pas la découverte par des leçons, mais qui réserve un rôle actif à l'élève, premier agent de l'apprentissage. Une pédagogie qui passe par la parole et le dialogue sur les fins et

³⁵¹ Cf. p. 175.

³⁵² Cf. p. 54.

les moyens afin de trouver une solution qui donne un sens partagé et rationnel à nos actions humaines, comme le disait Legault. Une pédagogie qui ferait qu'on puisse enseigner l'éthique un peu comme un programme de recherche en science, où les auteurs collaborent pour mieux appréhender ce qui se joue dans nos problèmes moraux.

Notre enquête confirme que c'est bien dans cette direction qu'il faut aller. Rien n'intéresse plus les élèves ni ne les satisfait ou ne se traduit par de meilleures notes qu'une pédagogie active, qui les place au cœur de l'action et leur confère le premier rôle. Il faut leur confier ce rôle dès le point de départ et faire avec eux la démarche de clarification des enjeux, de recherche des faits, de mise à contribution des courants de théories morales qui peuvent être utiles. Les laisser discuter et débattre, animer bien plus que discourir, faire preuve d'ouverture et de respect, veiller au climat et à la qualité des relations dans le groupe, proposer des tâches à leur portée et en tout temps nous positionner comme engagés, comme eux, dans cette recherche d'une vérité toujours à affiner à force d'erreurs corrigées. C'est de cette façon, pensons-nous, que doit s'enseigner l'éthique lorsqu'on s'adresse à de jeunes adultes. Mais est-ce vraiment nouveau? Socrate faisait-il autrement lorsqu'il philosophait avec la jeunesse de son temps?

Concrètement, voici un exemple qui pourrait illustrer cette démarche. Pourquoi ne pas amorcer les échanges par quelques questions ouvertes demandant au groupe d'identifier ce qui les révolte, les choque, les inspire ou ce qui force leur admiration que ce soit dans leur vie personnelle ou citoyenne, professionnelle ou d'études. Puis, individuellement ou par équipes, de faire la description plus poussée d'un cas problématique, embêtant, qui exigerait qu'on puisse poser sur lui un jugement éthique éclairé. D'en sélectionner ensuite quelques-uns qui pourraient faire l'objet d'un travail commun. D'en cerner les tenants et les aboutissants. De procéder avec eux à la recherche des faits et à la clarification des concepts et des valeurs en jeu. D'investiguer la tradition morale pour en dégager des principes ou des pistes qui pourraient aider à résoudre la situation. De débattre ensemble des solutions possibles tout en cherchant le consensus le mieux fondé possible, sans cacher nos propres convictions, mais sans les imposer non plus. Et si parmi les problématiques sélectionnées, certaines appellent à des interventions sociales ou politiques, pourquoi ne pas remplacer un examen traditionnel par des représentations ou des actions ciblées aptes à améliorer la

situation? Voir plus clair, en soi et dans le monde, et agir pour que les choses s'améliorent. N'est-ce pas là une façon appropriée **d'appliquer** l'éthique?

Ainsi pourrait se réaliser pour chacune des personnes engagées dans ce processus ce que Malherbe nomme, inspiré par Arendt, la recherche d'une identité dans laquelle chacun est non seulement l'acteur, mais l'auteur du scénario de sa propre vie³⁵³. Quoi de plus conforme aux finalités de l'éducation que nous avons dégagées dans le premier chapitre de cette thèse? Des signes encourageants se manifestent dans l'enquête que nous avons menée : une majorité d'enseignants se réclament de l'éthique appliquée et tiennent compte de la consigne ministérielle qui les enjoint d'analyser des problématiques liées aux programmes d'études des élèves. Mais cela ne suffit pas. Encore faudrait-il adopter une pédagogie qui soit congruente avec la nature de l'éthique appliquée. Inductive, interactive, participative, faite d'animation plus que d'enseignement magistral et laissant davantage de liberté aux élèves, premiers acteurs de leur formation. Or, toutes ces caractéristiques sont pratiquées par une minorité de professeurs de philosophie éthique. C'est de ce côté qu'il faudra chercher les plus grands progrès à réaliser dans l'enseignement de l'éthique appliquée et de la philosophie en général, ajouterions-nous en terminant.

³⁵³ Jean-François MALHERBE, *Signification philosophique de l'éthique appliquée – Esquisse*, Chaire d'éthique appliquée, Université de Sherbrooke, Longueuil, 28 avril 2004, p. 4.

Conclusion

À l'origine de cette recherche se trouvait une interrogation sur notre rôle et notre pratique d'enseignant de philosophie éthique dans le nouveau contexte québécois de cette pratique tel que créé par le renouveau de l'enseignement collégial au début des années 1990. Nous nous demandions si, dix ans après l'implantation de cette réforme, l'approche «propre au programme» prescrite par le ministère de l'Éducation du Québec et convergente avec la montée des éthiques appliquées était vraiment présente dans les cours de philosophie éthique tels que dispensés dans le réseau collégial et, si oui, ce qu'était son incidence sur l'intérêt et la réussite des élèves qui participaient à ces cours.

La première partie de notre thèse porte sur le problème dont nous voulions traiter. Elle établit que l'éducation vise d'abord à aider à former une personne humaine, que, dans cette construction de son identité personnelle et sociale, c'est le sujet lui-même qui est l'agent premier, qu'il faut adopter une pédagogie susceptible d'atteindre cette cible et de respecter ce premier rôle de l'éduqué, que le nouvel esprit éthique, celui de l'éthique appliquée, renforce cette exigence pédagogique et est conforme aux finalités de l'éducation, que la réforme de l'enseignement collégial incite à privilégier une telle approche d'éthique appliquée pour l'enseignement de la philosophie éthique au collégial et que les fruits qui en sont attendus pour les élèves sont un accroissement de leur intérêt et une meilleure réussite du cours. Notre hypothèse voulait que plus le troisième cours de philosophie obligatoire dans l'enseignement collégial utilise une approche d'éthique appliquée, entendue non seulement comme éthique sectorielle, mais aussi comme démarche principalement inductive et interactive qui réserve le rôle premier aux élèves, plus ceux-ci s'intéressent à ce cours et mieux ils le réussissent.

La deuxième partie de notre thèse rend compte de l'enquête exploratoire que nous avons menée dans le but de vérifier notre hypothèse. Nous avons procédé par questionnaires, administrés à l'hiver 2003 à vingt-cinq professeurs et à leurs six cent trente-sept élèves de ce cours, dans treize collèges québécois, publics et privés, de taille et de régions différentes. L'analyse des données montre qu'effectivement il y a des corrélations positives et statistiquement significatives entre le fait que le cours de philosophie éthique utilise une

telle approche d'éthique appliquée et l'intérêt que les élèves déclarent pour ce cours ainsi qu'avec la note finale qu'ils obtiennent pour ce cours.

Dans la troisième partie de la thèse, nous discutons des résultats de l'enquête et nous tentons de mettre à jour les conclusions valides qu'elle permet de tirer tant pour les sciences de l'éducation que pour nos propres réflexions philosophiques. Nous y soulignons que les élèves s'intéressent davantage au cours de philosophie éthique et le réussissent mieux si les sujets abordés dans ce cours sont perçus comme ayant un lien avec leurs préoccupations (programme d'études, travail, vie citoyenne, vie personnelle), si les formules pédagogiques employées font appel à la participation et à la discussion, si le professeur manifeste des attitudes et des comportements qui favorisent de bonnes relations avec le groupe et s'il leur laisse une marge de liberté dans les tâches à accomplir et, enfin, si le climat du groupe leur permet de bien se sentir et qu'ils évoluent dans un collège dont la population étudiante n'est pas trop nombreuse. Ces résultats vont dans le sens de nos réflexions philosophiques, mais ils poussent à affirmer que c'est du côté de la pédagogie appropriée à l'enseignement de l'éthique appliquée qu'il reste le plus de chemin à faire.

Annexes

Annexe I
Guide d'entrevue semi-dirigée avec des élèves de philosophie éthique

Le but de l'entrevue consiste à vérifier auprès d'élèves de philosophie éthique de différents milieux si des facteurs auxquels le chercheur n'aurait pas pensé quant aux variables impliquées par la question de recherche (*est-il exact que plus l'enseignement de l'éthique au collégial analyse des problématiques concernant le programme d'études de l'élève, plus celui-ci s'intéresse à ce cours et mieux il le réussit*) émergent.

Quel « cheminement » collégial (son programme, son futur métier, les emplois à l'extérieur, le nombre de sessions, les cours suivis, etc.) avez-vous suivi jusqu'à maintenant?

En général, que pensez-vous de vos cours de philosophie (contenu, méthodes d'enseignement, etc.)? Comment définissez-vous le rôle de la philosophie à l'intérieur de la formation collégiale?

En particulier, que pensez-vous de votre cours de philosophie éthique?

Comment votre collègue traite-t-il les cours «propres au programme»? Diriez-vous que votre cours de philosophie éthique est arrimé votre programme d'études (qu'est-ce que l'arrimage? contenu et pédagogie pratiquée? Est-ce souhaitable?)

De façon générale, les étudiants sont-ils intéressés par les cours de philosophie? Pourquoi ?

Parmi la séquence, lequel leur semble le plus intéressant ? Pourquoi ?

À votre avis, les élèves sont-ils intéressés par le cours de philosophie éthique? Qu'est-ce qui les intéresse le plus dans ce cours?

De façon générale, les élèves perçoivent-ils la pertinence et l'utilité des cours de philosophie? (à l'intérieur de votre vie professionnelle, de citoyen et professionnelle.)

Parmi la séquence, lequel leur semble le plus pertinent et utile? Pourquoi?

Le cours de philosophie éthique est-il jugé pertinent et utile ? Pourquoi?

En général, les élèves réussissent-ils bien les cours de philosophie? Pourquoi? Parmi la séquence, lequel est le mieux réussi? Pourquoi? (facile ou difficile)

Qu'en est-il du cours de philosophie éthique?

Diriez-vous que les cours de philosophie vous aident à devenir plus autonome et plus critique ?

En particulier, le cours de philosophie éthique vous aide-t-il à devenir plus autonome et plus critique par rapport aux décisions morales que vous avez à prendre?

Annexe II
Guide d'entrevue semi-dirigée avec des enseignants de philosophie éthique

Le but de l'entrevue consiste à vérifier auprès d'enseignants de philosophie éthique de différents milieux si des facteurs auxquels le chercheur n'aurait pas pensé quant aux variables impliquées par la question de recherche (*est-il exact que plus l'enseignement de l'éthique au collégial analyse des problématiques concernant le programme d'études de l'élève, plus celui-ci s'intéresse à ce cours et mieux il le réussit*) émergent.

1. Quel « cheminement » professionnel (sa formation, les emplois occupés, le nombre d'années d'enseignement, les cours enseignés, etc.) avez-vous suivi jusqu'à maintenant?
2. Comment définissez-vous le rôle de la philosophie à l'intérieur de la formation collégiale?
3. Par votre pratique, quel rôle croyez-vous réellement jouer auprès de vos étudiants ? Est-ce que ces rôles sont différents pour le cours d'éthique ?
4. Quelles méthodes pédagogiques privilégiez-vous?
5. Comment votre collège et votre département traitent-ils les cours «propres au programme»? Diriez-vous que votre cours de philosophie éthique est arrimé au programme d'études de vos élèves (qu'est-ce que l'arrimage? Est-ce souhaitable? Quels sont les éléments qui permettent ou non l'arrimage du cours au programme?)
6. De façon générale, les étudiants sont-ils intéressés par les cours de philosophie? Pourquoi ? ce qui les intéresse le moins?
7. Parmi la séquence, lequel leur semble le plus intéressant ? Pourquoi ?
8. À votre avis, les élèves sont-ils intéressés par le cours de philosophie éthique? Qu'est-ce qui les intéresse le plus dans ce cours?
9. De façon générale, les élèves perçoivent-ils la pertinence et l'utilité des cours de philosophie? Pourquoi? (la vie personnelle, professionnelle, et de citoyen)
10. Parmi la séquence, lequel leur semble le plus pertinent et utile? Pourquoi?
11. Le cours de philosophie éthique est-il jugé pertinent et utile ? Pourquoi?
12. En général, les élèves réussissent-ils bien les cours de philosophie? Pourquoi? Parmi la séquence, lequel est le mieux réussi? Pourquoi?

13. Qu'en est-il du cours de philosophie éthique?
14. Du point de vue de l'esprit critique et de l'autonomie de la personne, comment décririez-vous le cheminement des élèves dans les cours de philosophie en général?
15. Et dans le cours de philosophie éthique en particulier, que diriez-vous de l'évolution de leur esprit critique et de leur autonomie face aux valeurs éthiques?

Annexe III
Le résumé des entrevues exploratoires

Les cours de philosophie en général

Tous, les professeurs comme les élèves interviewés, s'accordent pour remarquer qu'il y a une progression entre les trois cours obligatoires, tant du point de vue de l'intérêt des élèves pour le cours, que du point de vue de leur jugement à l'égard de sa pertinence/utilité et de sa réussite. Plus on avance, mieux ça va.

Les enseignants remarquent que le premier cours ne touche pas les élèves personnellement, qu'il est très technique, fait beaucoup appel à l'histoire et rend l'actualisation difficile, alors que le deuxième cours les touche plus, que ses problématiques sont davantage les leurs et que les élèves sont plus âgés. Quant au troisième cours, c'est celui qui les touche le plus et qui permet le plus de débats et d'actualisation.

Les élèves ont un point de vue semblable : les deux premiers cours comportent trop de «par cœur» et sont très généraux quoique le deuxième ait été plus apprécié et jugé par certains comme un bon compromis entre l'histoire de la pensée et l'introspection personnelle. Le troisième cours est unanimement apprécié.

L'adaptation locale aux programmes d'études des élèves

Tous les collèges des personnes interviewées regroupent les clientèles par familles de programmes (pas nécessairement définies de la même façon). Deux départements ont des consignes qui demandent aux enseignants de réserver une part du cours à des applications liées au programme alors que les deux autres départements laissent totale liberté à l'enseignant.

Tous les interviewés font ou reconnaissent une adaptation au programme dans leur cours mais les pratiques varient beaucoup, en type comme en quantité.

Les avis sont partagés quant à la pertinence des regroupements par programme : certains élèves et professeurs les apprécient parce que cela permet d'aborder des sujets qui touchent

les élèves et qui rejoignent leurs intérêts communs alors que d'autres élèves et professeurs soulignent qu'il est bon d'être confronté à une diversité de points de vue et que les élèves s'intéressent à autre chose que leur programme.

L'intérêt pour les cours de philosophie

Tous reconnaissent que le troisième cours intéresse les élèves.

Surtout parce qu'il est jugé plus proche d'eux, qu'il a une approche pragmatique, qu'il traite de problèmes (pas nécessairement liés au programme) réels, actuels et qu'il permet davantage la pensée personnelle, la discussion et la critique. Certains professeurs soulignent que le mûrissement intellectuel (les élèves sont plus vieux au troisième cours) ainsi que la motivation interne personnelle des élèves ont un impact sur l'intérêt.

Parmi les autres *déterminants* de l'intérêt des élèves, les élèves ont mentionnés les approches pédagogiques utilisées, le professeur, les prédispositions personnelles et le choix des auteurs. Les professeurs ont relevé le type de regroupement des clientèles, la taille du groupe et le climat de classe, la place du cours dans l'horaire, la variété des méthodes pédagogiques utilisées ainsi que la motivation du professeur à enseigner à ce groupe et son habileté à communiquer.

Professeurs et élèves identifient la participation, la discussion, les questions posées en classe, l'implication comme les principaux *indicateurs* de l'intérêt.

Les *obstacles* principaux à l'intérêt envers un cours de philosophie sont, au dire des élèves, le «par cœur», l'obligation de penser comme le professeur et de répéter les penseurs, les sujets hors de portée de discussion ou trop théoriques ainsi que la correction jugée subjective. Certains élèves reconnaissent qu'il y a des préjugés défavorables à la philosophie qui jouent au départ et nuisent à l'intérêt envers cette discipline.

Les professeurs reconnaissent que l'approche encyclopédique intéresse peu leurs élèves, mais soulignent que le degré d'abstraction de la matière et la difficulté de réfléchir ne sont pas propres à la philosophie, i.e. ils se rencontrent dans d'autres disciplines, même si ils y

sont en jeu de façon privilégiée en philosophie. La société valorise plutôt l'instantané, disent certains.

La pertinence et l'utilité des cours de philosophie

Tous, professeurs et élèves, affirment que le troisième cours ne fait pas problème pour les élèves parce qu'il favorise leurs propres décisions et points de vue tout en les aidant à structurer leur pensée à partir de sujets actuels. Utile parce qu'applicable, disent les élèves. Cours jamais remis en question, disent les professeurs.

Les deux autres cours, surtout le premier, donnent lieu à de la résistance : trop théorique, trop d'histoire, pas une utilisation rentable de notre temps, disent certains élèves. Mais quelques-uns reconnaissent que la séquence des trois cours a aidé à développer la logique et la culture générale et les a préparé à profiter du troisième cours. Cet avis est unanime chez les professeurs et minoritaire chez les élèves consultés.

La réussite dans les cours de philosophie

D'après les professeurs, à condition de suivre les consignes, de faire les travaux et de respecter les échéances, le troisième cours est facile à réussir et peu d'élèves l'échouent. Comme le deuxième d'ailleurs. Seul le premier cours fait réellement problème.

Les professeurs remarquent que le travail est plus constant au deuxième et troisième cours. Si le troisième est mieux réussi que les deux autres, c'est que le processus d'acquis et de progression entre les trois cours y contribue, que les élèves sont rendus au stade de la pensée formelle en deuxième année, que les élèves faibles ont déjà quitté le cégep et que l'intérêt et l'adaptation au programme sont au rendez-vous.

Toujours d'après les professeurs interviewés, les principaux obstacles à la réussite en philosophie sont la difficulté inhérente à la réflexion, le manque d'habitude de lecture et le manque de persistance et d'effort des élèves. Ces éléments ne sont pas propres à la philosophie, mais s'appliquent à bien d'autres disciplines.

D'après les élèves, le premier cours est difficile à réussir parce qu'il y a beaucoup de «par cœur» et de théorie et que les penseurs anciens sont loin d'eux. Un bon nombre affirment

que la correction du professeur est subjective. Certains pensent toutefois que si on s'en donne la peine et qu'on se force, le «par cœur» est facile et semblable à ce qu'ils ont connu au secondaire.

Le troisième cours se réussit bien, disent les élèves, parce qu'il est concret, applicable, qu'il intéresse; même s'il est difficile et long de penser, de justifier, d'aller dans les détails. L'évaluation formative et la distribution préalable des grilles de correction aident à réussir, soulignent-ils.

L'autonomie et l'esprit critique

Au terme des trois cours, les professeurs consultés affirment que les élèves font preuve d'autonomie et d'esprit critique dans une certaine mesure : ils ont progressé à ce chapitre, même si ce n'est pas là la conséquence exclusivement de la philosophie et à condition qu'ils dépassent la simple obligation de suivre ces cours.

Dans le troisième cours en particulier, les professeurs affirment que les élèves peuvent se reconnaître comme penseurs autonomes, qu'ils ne sont pas tenus de reproduire le point de vue du professeur, que les points de vue contradictoires des auteurs auxquels ils ont été exposés les amènent à faire des nuances et à admettre la complexité des problèmes moraux.

Les élèves se divisent en deux groupes : d'un côté, ceux qui pensent que les deux premiers cours ont peu contribué à leur autonomie et à leur esprit critique parce qu'il suffisait de répéter les auteurs; de l'autre côté, ceux qui tiennent que la philosophie leur a appris à critiquer, à confronter des points de vue, qu'elle joue un rôle essentiel même si l'ensemble des cours du cégep y contribuent aussi. Les deux groupes se rejoignent pour affirmer que le troisième cours de philosophie accroît l'autonomie et l'esprit critique parce que leur point de vue personnel est davantage sollicité et parce qu'ils doivent le justifier après avoir examiné des avis contradictoires.

Annexe IV
Les principaux déterminants et indicateurs de l'intérêt et de la réussite des élèves

	Intérêt des élèves	Réussite du cours
Déterminants	<ul style="list-style-type: none"> - Nouveauté, liberté de choisir, lien avec la vie (Hidi, Krapp et Renninger, 1992) - Devis du cours, caractéristiques de l'objet d'étude et influences sociales (Hidi, Krapp et Renninger, 1992) - Caractéristiques du professeur, sexe des élèves, difficulté de la tâche (Friedman-Winsberg, 1973) - Liberté de choix (Tardif, 1973) - Attitudes relationnelles du professeur (Goulet, 1979) - Nombreuses activités, occasions de discuter et de raisonner (Evans, 1970) - Variété des stratégies pédagogiques (Aubé, 2002) - Thèmes près des élèves, approche pragmatique, problématiques actuelles, appel à la pensée personnelle et à la discussion critique, les approches pédagogiques utilisées, le professeur, les prédispositions personnelles et le choix des auteurs étudiés, type de regroupement des élèves, taille du groupe, climat de classe et place dans l'horaire, variété des méthodes, motivation du professeur et son habileté à communiquer (Desautels 2003) 	<ul style="list-style-type: none"> - Intérêt des élèves (Hidi, Krapp et Renninger, 1992) - Encadrement, méthodes pédagogiques, atmosphère du cégep, mode d'évaluation, niveau d'information reçu sur le collège avant d'y entrer (Inostrazi et Fahri, 1979) - Styles d'apprentissage, structures cognitives, motivation, croyances irrationnelles, anxiété, comportements d'étude (Falardeau, Larose et Roy, 1988) - Facteurs d'ordre personnel, capacités intellectuelles, motivation, vécu des élèves, milieu socio-économique (Lévesque, 1993) Facteurs psychologiques et individuels : anxiété, attributions causales, perceptions, motivation, âge, sexe, antécédents scolaires, travail rémunéré, influence des pairs, stratégies d'étude, temps d'étude (Bouchamma, 1999) Facteurs socio-économiques : scolarité des parents, statut civil des parents et niveau prodigué d'encouragement aux études (Bouchamma, 1999) Facteurs institutionnels : organisation de la classe, caractéristiques des programmes et des matières, passage secondaire-collégial, ressources humaines (Bouchamma, 1999) Facteurs liés aux enseignants : attributions, temps consacré hors classe aux élèves, qualité

	Intérêt des élèves	Réussite du cours
		<p>des relations, caractéristiques socio-démographiques et professionnelles (Bouchamma, 1999)</p> <p>Déterminants socio-économiques, dispositions psycho-intellectuelles, conditions de vie (Belleau, 2003)</p> <p>Rapport à la lecture, à l'écriture et au professeur (Tardif, 2003)</p>
Indicateurs	<ul style="list-style-type: none"> - Attention et émotion positive (Botteman, 1992) - Effort persistant, plaisir et concentration, curiosité (Hidi, Krapp et Renninger, 1992) - Engagement verbal et certains comportements non verbaux : nombre de fois, temps consacré, énergie dépensée, intensité, passivité ou activité (Burns, 1975) - Parler du cours, encourager les autres, lire et acheter des livres sur le sujet, assister à des conférences, choisir une carrière liée, suivre des cours supplémentaire, louer le cours, consacrer tout son temps au cours (Mager, 1969) - Faire plus qu'exigé, questionner et répondre, faire des travaux élaborés, rester en classe après le cours, collaborer, prendre des initiatives permises (Goulet, 1979) - Participation des élèves, discussion, questions posées en classe, implication (Desautels 2003) 	<ul style="list-style-type: none"> - Nombre de cours abandonnés, nombre de cours échoués, moyenne des notes finales (Cantin et Dubuc, 1995) - Note finale du cours (Desautels 2003)

Annexe V
Fiche d'évaluation du questionnaire

Vous avez entre vos mains la version pré-test du questionnaire. Nous vous demandons de porter une attention spéciale aux difficultés que vous pourrez y retrouver.

Si vous trouvez qu'une question présente des difficultés de compréhension, faites un crochet dans la marge. N'hésitez pas à y inscrire vos commentaires s'il y a lieu.

Prenez la peine de calculer le temps nécessaire pour remplir ce questionnaire.

Lorsque vous aurez terminé de remplir le questionnaire, répondez aux questions suivantes. Nous vous remercions de l'aide que vous apportez à la réalisation de cette étude.

ATTENTION : LE DOCUMENT EST IMPRIMÉ RECTO-VERSO.

1. Combien de minutes avez-vous prises pour répondre à ce questionnaire?
2. Est-ce trop long ou non ?
3. Quelles sont les questions que vous avez trouvées difficiles à comprendre ?
4. Quelles sont les questions difficiles à répondre ?
5. L'ordre des questions vous apparaît-il adéquat ?
6. Avez-vous trouvé ce questionnaire intéressant ?

7. Certaines questions vous ont-elles mis mal à l'aise?
8. Quelles sont les questions que vous avez aimées le plus ?
9. Auriez-vous d'autres questions à ajouter à ce questionnaire?
10. Ce questionnaire correspond-t-il à votre vécu ?
11. Autre commentaire

Annexe VI

Questionnaire d'opinion des professeurs sur le cours de philosophie éthique propre au programme d'étude des élèves

Session Hiver 2003

PRÉSENTATION

Les pages suivantes contiennent des énoncés se rapportant à différents aspects du cours de philosophie éthique tel que vous l'avez dispensé depuis le début de la session Hiver 2003.

Ce questionnaire vous fournit l'occasion de rapporter les éléments principaux du cours tel que dispensé et d'exprimer vos opinions face à des facteurs qui peuvent avoir un impact sur l'intérêt et la réussite du cours par vos élèves. Il permettra de déterminer sommairement lesquels parmi ces facteurs jouent un rôle prépondérant.

Le présent questionnaire a pour but de fournir un éclairage additionnel pour mieux comprendre la situation pédagogique générée par le renouveau de l'enseignement collégial quant à l'enseignement du cours de philosophie propre au programme.

Toutes les données recueillies dans ce questionnaire sont confidentielles et elles seront utilisées strictement aux fins de la recherche. Aucune donnée permettant d'identifier le répondant ou son collègue ne sera publiée.

Luc Desautels
professeur de philosophie
Cégep régional de Lanaudière à L'Assomption
180, rue Dorval
L'Assomption (Québec)
J5W 6C1
téléphone: 450.470.0922 poste 3450
télécopieur: 450.589.8926

Dans ce document, l'utilisation généralisée du masculin n'est porteuse d'aucune intention sexiste. Prière de n'y voir qu'une façon de ne pas alourdir le texte.

ATTENTION : LE DOCUMENT EST IMPRIMÉ RECTO-VERSO.

CONSIGNES

Le présent questionnaire est CONFIDENTIEL : n'inscrivez votre nom sur aucune de ces pages.

Pour chacun des items contenus dans ce questionnaire, indiquez votre réponse selon le cas :

- a) soit en encerclant le chiffre qui y correspond;

Exemple :

15. La philosophie est intégrée à l'épreuve synthèse finale des programmes.	Jamais 1	Rarement 2	Parfois 3	Souvent 4	Très souvent 5	Ne sais pas 9
-----------------------------------------------------------------------------	-------------	---------------	--------------	--------------	-------------------	------------------

- b) soit en cochant la case qui y correspond;

Exemple :

1. Sexe : 1- Féminin
 2- Masculin

- c) soit en écrivant la réponse dans l'espace réservé à cette fin.

Exemple :

61. Autre technique utilisée (précisez) :

Visite d'un musée

S.V.P., lorsque vous aurez terminé de répondre au questionnaire, le mettre dans l'enveloppe, la sceller et la remettre à la personne responsable de son expédition au chercheur.

Caractéristiques individuelles

1. Sexe : 1- Féminin 2- Masculin

2. Âge : _____

3. Langue la plus fréquemment parlée à la maison :

1- Français

2- Anglais

3- Italien

4- Espagnol

5- Autre (précisez) :

4. Nombre d'années d'expérience dans l'enseignement collégial: _____

5. Statut d'emploi : 1- Temps plein 2- Temps partiel

6. Nombre total de préparations de cours que vous assumez à Hiver 2003 : _____

7. Nombre total de groupes à qui vous enseignez à Hiver 2003 : _____

8. Nombre total d'élèves à qui vous enseignez à Hiver 2003 : _____

9. Diplôme du plus haut rang obtenu :

1- Collégial

2- 1^{er} cycle universitaire

3- 2^e cycle universitaire

4- 3^e cycle universitaire

10. Des circonstances hors de votre contrôle (par ex. : santé, famille, etc.) perturbent votre enseignement à cette session.	Jamais	Rarement	Parfois	Souvent	Très souvent	Ne sais pas
	1	2	3	4	5	9

Le milieu

11. Votre département a adopté un plan cadre pour le cours de philosophie éthique :

- | | |
|------------------|----------------|
| 1- Oui | 3- Non |
| 2- En discussion | 4- Ne sais pas |

12. Dans votre collège, il y a un centre d'aide en philosophie.

- | | |
|------------------|----------------|
| 1- Oui | 3- Non |
| 2- En discussion | 4- Ne sais pas |

13. Votre département a un représentant aux différents comités de programme :

- | | |
|------------------|----------------|
| 1- Oui | 3- Non |
| 2- En discussion | 4- Ne sais pas |

14. Votre département a un représentant au comité de la formation générale :

- | | |
|------------------|----------------|
| 1- Oui | 3- Non |
| 2- En discussion | 4- Ne sais pas |

15. La philosophie est intégrée à l'épreuve synthèse finale des programmes offerts dans votre collège.	Jamais	Rarement	Parfois	Souvent	Très souvent	Ne sais pas
	1	2	3	4	5	9

16. Pour le cours de philosophie éthique, les élèves sont regroupés par :

- | | |
|---------------------------------------------|-----------------------------------|
| 1- Programme homogène | 4- Aucun regroupement particulier |
| 2- Famille de programmes | 5- Ne sais pas |
| 3- Secteur (pré-universitaire ou technique) | |

17. Horaire hebdomadaire du cours de philosophie éthique dans ce groupe (par ex. : le mardi de 10 : 00 à 11 :30 et le jeudi de 16 :00 à 17 :30) :

Les caractéristiques professionnelles du répondant

18. La connaissance que vous avez des programmes d'étude de vos élèves est :	Très faible 1	Plutôt faible 2	Moyenne 3	Plutôt bonne 4	Très bonne 5	Ne sais pas 9
19. À votre avis, avoir une connaissance des programmes d'étude de vos élèves est :	Pas utile 1	Peu utile 2	Moyennement utile 3	Plutôt utile 4	Très utile 5	Ne sais pas 9

20. Vous collaborez avec les collègues des programmes d'études de vos élèves :	Jamais 1	Rarement 2	Parfois 3	Souvent 4	Très souvent 5	Ne sais pas 9
--------------------------------------------------------------------------------	-------------	---------------	--------------	--------------	-------------------	------------------

21. Nombre d'heures hebdomadaires où vous êtes présent à votre bureau au cégep pour recevoir vos élèves : _____

22. Vos élèves peuvent vous joindre hors du cégep par :

1- Téléphone
2- Courrier électronique
3- Autre moyen (précisez) :
4- Ne peuvent pas

Perceptions à l'égard du groupe investigué et à l'égard de soi-même

23. Le climat dans ce groupe est propice à l'apprentissage.	Pas propice 1	Peu propice 2	Passablement propice 3	Plutôt propice 4	Très propice 5	Ne sais pas 9
-------------------------------------------------------------	------------------	------------------	---------------------------	---------------------	-------------------	------------------

24. La majorité des élèves de ce groupe se montre intéressée par le cours.	Pas intéressée 1	Peu intéressée 2	Passablement intéressée 3	Plutôt intéressée 4	Très intéressée 5	Ne sais pas 9
----------------------------------------------------------------------------	---------------------	---------------------	------------------------------	------------------------	----------------------	------------------

25. La majorité des élèves de ce groupe vous paraît motivée à apprendre.	Pas motivée 1	Peu motivée 2	Passablement motivée 3	Plutôt motivée 4	Très motivée 5	Ne sais pas 9
--------------------------------------------------------------------------	------------------	------------------	---------------------------	---------------------	-------------------	------------------

26. Les capacités intellectuelles des élèves de ce groupe vous paraissent :	Très faibles 1	Plutôt faibles 2	Moyennes 3	Plutôt fortes 4	Très fortes 5	Ne sais pas 9
27. Votre motivation à enseigner à ce groupe est :	Très faible 1	Plutôt faible 2	Moyenne 3	Plutôt forte 4	Très forte 5	Ne sais pas 9

28. Vos relations avec ce groupe d'élèves sont:	Très mauvaises 1	Plutôt mauvaises 2	Moyennes 3	Plutôt bonnes 4	Très bonnes 5	Ne sais pas 9
-------------------------------------------------	---------------------	-----------------------	---------------	--------------------	------------------	------------------

29. Votre niveau d'habileté à communiquer dans ce cours est :	Très faible 1	Plutôt faible 2	Moyen 3	Plutôt fort 4	Très fort 5	Ne sais pas 9
---------------------------------------------------------------	------------------	--------------------	------------	------------------	----------------	------------------

Commentaires sur les perceptions à l'égard du groupe investigué et à l'égard de soi-même:

Le style et les techniques d'enseignement utilisés dans le cours

46. Le professeur permet aux élèves de choisir certaines tâches.	Jamais 1	Rarement 2	Parfois 3	Souvent 4	Très souvent 5	Ne sais pas 9
47. Le professeur parle peu, mais organise et facilite le travail des élèves.	Jamais 1	Rarement 2	Parfois 3	Souvent 4	Très souvent 5	Ne sais pas 9
48. Le professeur utilise l'exposé magistral : le professeur expose, les élèves écoutent.	Jamais 1	Rarement 2	Parfois 3	Souvent 4	Très souvent 5	Ne sais pas 9
49. Le professeur expose, mais les élèves peuvent l'interrompre, poser des questions ou répondre à celles du professeur.	Jamais 1	Rarement 2	Parfois 3	Souvent 4	Très souvent 5	Ne sais pas 9
50. La classe se divise en groupes de discussion.	Jamais 1	Rarement 2	Parfois 3	Souvent 4	Très souvent 5	Ne sais pas 9
51. Toute la classe participe à une discussion générale.	Jamais 1	Rarement 2	Parfois 3	Souvent 4	Très souvent 5	Ne sais pas 9
52. Les élèves doivent faire un remue-méninges (<i>brainstorming</i>).	Jamais 1	Rarement 2	Parfois 3	Souvent 4	Très souvent 5	Ne sais pas 9
53. Les élèves font des études de cas et de problèmes en équipe.	Jamais 1	Rarement 2	Parfois 3	Souvent 4	Très souvent 5	Ne sais pas 9
54. Les élèves participent à des simulations (jeux de rôles, procès, etc.).	Jamais 1	Rarement 2	Parfois 3	Souvent 4	Très souvent 5	Ne sais pas 9
55. Le professeur lit et commente des textes.	Jamais 1	Rarement 2	Parfois 3	Souvent 4	Très souvent 5	Ne sais pas 9

56. Toute la classe lit et commente des textes.	Jamais 1	Rarement 2	Parfois 3	Souvent 4	Très souvent 5	Ne sais pas 9
57. Les élèves font des présentations orales.	Jamais 1	Rarement 2	Parfois 3	Souvent 4	Très souvent 5	Ne sais pas 9
58. Les élèves font des exercices écrits en classe (à partir d'un cahier d'exercices, d'un manuel, etc.).	Jamais 1	Rarement 2	Parfois 3	Souvent 4	Très souvent 5	Ne sais pas 9
59. Les élèves rédigent des textes en classe.	Jamais 1	Rarement 2	Parfois 3	Souvent 4	Très souvent 5	Ne sais pas 9
60. Les élèves font des exercices sur ordinateur pendant les heures de cours.	Jamais 1	Rarement 2	Parfois 3	Souvent 4	Très souvent 5	Ne sais pas 9
61. Autre technique utilisée (précisez): _____	Jamais 1	Rarement 2	Parfois 3	Souvent 4	Très souvent 5	Ne sais pas 9

62. En somme, durant une semaine normale de ce cours, qui agit (i.e. qui parle, qui écrit, qui travaille) le plus **en classe**?

- 1- Le professeur.
- 2- Les élèves.
- 3- Les deux également.

Commentaires sur le style et les techniques d'enseignement :

Le matériel didactique utilisé dans ce cours

63. Dans ce cours on utilise un manuel.	Jamais 1	Rarement 2	Parfois 3	Souvent 4	Très souvent 5	Ne sais pas 9
64. Dans ce cours on utilise des textes distribués par le professeur.	Jamais 1	Rarement 2	Parfois 3	Souvent 4	Très souvent 5	Ne sais pas 9
65. Dans ce cours on utilise des notes de cours distribuées par le professeur.	Jamais 1	Rarement 2	Parfois 3	Souvent 4	Très souvent 5	Ne sais pas 9
66. Dans ce cours on utilise des romans.	Jamais 1	Rarement 2	Parfois 3	Souvent 4	Très souvent 5	Ne sais pas 9
67. Dans ce cours on utilise des essais philosophiques.	Jamais 1	Rarement 2	Parfois 3	Souvent 4	Très souvent 5	Ne sais pas 9
68. Dans ce cours on utilise les journaux et les revues.	Jamais 1	Rarement 2	Parfois 3	Souvent 4	Très souvent 5	Ne sais pas 9
69. Le professeur utilise le tableau.	Jamais 1	Rarement 2	Parfois 3	Souvent 4	Très souvent 5	Ne sais pas 9
70. Le professeur utilise des acétates.	Jamais 1	Rarement 2	Parfois 3	Souvent 4	Très souvent 5	Ne sais pas 9
71. Le professeur utilise des acétates électroniques (ex. Power Point).	Jamais 1	Rarement 2	Parfois 3	Souvent 4	Très souvent 5	Ne sais pas 9
72. Dans ce cours nous allons à la bibliothèque.	Jamais 1	Rarement 2	Parfois 3	Souvent 4	Très souvent 5	Ne sais pas 9
73. Dans ce cours nous allons au laboratoire informatique.	Jamais 1	Rarement 2	Parfois 3	Souvent 4	Très souvent 5	Ne sais pas 9

74. Des films ou des diapositives sont projetés.	Jamais 1	Rarement 2	Parfois 3	Souvent 4	Très souvent 5	Ne sais pas 9
75. Des conférenciers invités nous visitent.	Jamais 1	Rarement 2	Parfois 3	Souvent 4	Très souvent 5	Ne sais pas 9
76. Autre matériel utilisé (précisez): _____	Jamais 1	Rarement 2	Parfois 3	Souvent 4	Très souvent 5	Ne sais pas 9

Commentaires sur le matériel didactique utilisé :

Les évaluations dans ce cours

77. Pour ramasser les notes au bulletin, il y a un examen écrit :					
1- de questions à choix de réponses.					
2- de questions à développement.					
3- de questions à choix de réponses et de questions à développement.					
4- Pas d'examen écrit.					
Si oui, cet examen est :	Très difficile 1	Plutôt difficile 2	Plutôt facile 3	Très facile 4	Ne sais pas 9

78. Pour ramasser les notes au bulletin, il y a un examen oral à faire dans une rencontre avec le professeur :					
1- Oui 2- Non					
Si oui, cette évaluation est :	Très difficile 1	Plutôt difficile 2	Plutôt facile 3	Très facile 4	Ne sais pas 9

79. Pour amasser les notes au bulletin, il y a une dissertation.					
1- Oui 2- Non					
Si oui, cette évaluation est :	Très difficile 1	Plutôt difficile 2	Plutôt facile 3	Très facile 4	Ne sais pas 9

80. Pour amasser les notes au bulletin, il y a un travail de recherche individuel (autre que la dissertation).					
1- Oui 2- Non					
Si oui, cette évaluation est :	Très difficile 1	Plutôt difficile 2	Plutôt facile 3	Très facile 4	Ne sais pas 9

81. Pour amasser les notes au bulletin, il y a un exposé oral à faire devant la classe.					
1- Oui 2- Non					
Si oui, cette évaluation est :	Très difficile 1	Plutôt difficile 2	Plutôt facile 3	Très facile 4	Ne sais pas 9

82. Pour amasser les notes au bulletin, il y a un travail d'équipe.					
1- Oui 2- Non					
Si oui, cette évaluation est :	Très difficile 1	Plutôt difficile 2	Plutôt facile 3	Très facile 4	Ne sais pas 9

83. Autre type d'évaluation qui compte au bulletin (précisez): _____	Très difficile 1	Plutôt difficile 2	Plutôt facile 3	Très facile 4	Ne sais pas 9
-------------------------------------------------------------------------	---------------------	-----------------------	--------------------	------------------	------------------

84. Il y a aussi des évaluations qui ne comptent pas au bulletin, mais que le professeur corrige pour que les élèves sachent ce qu'il faut améliorer (précisez) : _____	Jamais 1	Rarement 2	Parfois 3	Souvent 4	Très souvent 5	Ne sais pas 9
-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------	---------------	--------------	--------------	-------------------	------------------

Commentaires sur les évaluations :

Le comportement général des élèves de ce groupe

85. Dans ce cours, les élèves écoutent attentivement.	Jamais 1	Rarement 2	Parfois 3	Souvent 4	Très souvent 5	Ne sais pas 9
86. Dans ce cours, les élèves prennent des notes.	Jamais 1	Rarement 2	Parfois 3	Souvent 4	Très souvent 5	Ne sais pas 9
87. Dans ce cours, les élèves posent des questions au professeur.	Jamais 1	Rarement 2	Parfois 3	Souvent 4	Très souvent 5	Ne sais pas 9

88. Dans ce cours, les élèves répondent volontairement aux questions que le professeur pose au groupe.	Jamais 1	Rarement 2	Parfois 3	Souvent 4	Très souvent 5	Ne sais pas 9
89. Dans ce cours, les élèves participent aux discussions en classe.	Jamais 1	Rarement 2	Parfois 3	Souvent 4	Très souvent 5	Ne sais pas 9

90. Dans ce cours, les élèves travaillent fort.	Totalement en désaccord 1	Plutôt en désaccord 2	Plutôt d'accord 3	Totalement d'accord 4	Ne sais pas 9
91. Même quand les élèves travaillent fort, ils n'ont pas l'air de trouver ça pénible.	Totalement en désaccord 1	Plutôt en désaccord 2	Plutôt d'accord 3	Totalement d'accord 4	Ne sais pas 9

93. En dehors de la classe, des élèves vous disent du bien de votre cours de philosophie éthique.	Jamais 1	Rarement 2	Parfois 3	Souvent 4	Très souvent 5	Ne sais pas 9
94. En dehors de la classe, il vous arrive de discuter avec des élèves de sujets vus dans le cours.	Jamais 1	Rarement 2	Parfois 3	Souvent 4	Très souvent 5	Ne sais pas 9
95. Des élèves vous disent prendre le temps de lire ou d'écouter les médias quand il y a des informations sur des sujets vus au cours.	Jamais 1	Rarement 2	Parfois 3	Souvent 4	Très souvent 5	Ne sais pas 9
96. Des élèves vous disent faire volontairement des activités supplémentaires liées à ce cours (par ex. : lectures, recherches personnelles, assister à une conférence).	Jamais 1	Rarement 2	Parfois 3	Souvent 4	Très souvent 5	Ne sais pas 9

97. À votre avis, ce cours a une influence positive sur la pensée des élèves.	Totalement en désaccord 1	Plutôt en désaccord 2	Plutôt d'accord 3	Totalement d'accord 4	Ne sais pas 9
98. À votre avis, ce cours a une influence positive sur la conduite des élèves.	Totalement en désaccord 1	Plutôt en désaccord 2	Plutôt d'accord 3	Totalement d'accord 4	Ne sais pas 9

Annexe VII
Questionnaire d'opinion des élèves sur le cours de philosophie éthique propre au programme

Session Hiver 2003

PRÉSENTATION

Les pages suivantes contiennent des énoncés se rapportant à différents aspects du cours de philosophie éthique tel que vous l'avez vécu depuis le début de la session Hiver 2003.

Ce questionnaire vous fournit l'occasion d'exprimer vos opinions face à des facteurs qui peuvent avoir un impact sur l'intérêt et la réussite du cours. Il permettra de déterminer sommairement lesquels parmi ceux-ci jouent un rôle prépondérant.

Le présent questionnaire a pour but de fournir un éclairage additionnel pour mieux comprendre la situation pédagogique générée par le renouveau de l'enseignement collégial quant à l'enseignement du 3^e cours de philosophie.

Toutes les données recueillies dans ce questionnaire sont confidentielles et elles seront utilisées strictement aux fins de la recherche. Aucune donnée permettant d'identifier le répondant ou son collègue ne sera publiée.

Luc Desautels
professeur de philosophie
Cégep régional de Lanaudière à L'Assomption
180, rue Dorval
L'Assomption (Québec)
J5W 6C1
téléphone: 450.470.0922 poste 3450
télécopieur: 450.589.8926

N.B. : Dans ce document, l'utilisation généralisée du masculin n'est porteuse d'aucune intention sexiste. Prière de n'y voir qu'une façon de ne pas alourdir le texte.

ATTENTION : LE DOCUMENT EST IMPRIMÉ RECTO-VERSO.

CONSENTEMENT DU RÉPONDANT

1. En signant ce formulaire, j'accepte :
 - De répondre au questionnaire ci-joint.
 - Que mes réponses soient incluses dans les données prises en compte dans cette recherche.
 - Que ma note finale dans ce cours de philosophie éthique soit transmise au chercheur par mon professeur.
 - Que ma moyenne générale au secondaire et mes résultats antérieurs au cégep soient consultés au besoin par le chercheur.

2. Je comprends que toute l'information que je consens à livrer servira uniquement aux fins de cette recherche et que mon anonymat ainsi que la confidentialité des données sont garantis par le chercheur.

3. Je sais que je peux en tout temps communiquer avec le chercheur (luc.desautels@collanaud.qc.ca) pour obtenir un complément d'informations ou pour discuter toute question engendrée par ma participation à cette recherche.

Signature

Date

Nom en lettres moulées

Code permanent
(par ex. : DEBL 10088418)

CONSIGNES

Pour chacun des items contenus dans ce questionnaire, indiquez votre réponse selon le cas :

d) soit en encerclant le chiffre qui y correspond;

Exemple :

2. Ce cours m'est utile pour régler des problèmes de ma <i>vie personnelle</i> .	Pas utile 1	Peu utile 2	Assez utile 3	Utile 4	Très utile 5	Ne sais pas 9
----------------------------------------------------------------------------------	----------------	----------------	------------------	------------	-----------------	------------------

e) soit en cochant la case qui y correspond;

Exemple :

115. Sexe : 1- Féminin
 2- Masculin

f) soit en écrivant la réponse dans l'espace réservé à cette fin.

Exemple :

31. Autre technique utilisée (précisez) :

Visite d'un musée

S.V.P., lorsque vous aurez terminé de répondre au questionnaire, le mettre dans l'enveloppe, la sceller et la remettre à la personne responsable.

ATTENTION : LE DOCUMENT EST IMPRIMÉ RECTO-VERSO.

Les objectifs du cours de philosophie éthique

1. À mon avis, ce cours m'aide à porter des jugements sur des problèmes éthiques de la société contemporaine (par exemple : clonage, gaspillage des ressources, justice en affaires, etc.).	Pas du tout	Peu	Passablement	Beaucoup	Énormément	Ne sais pas
	1	2	3	4	5	9

2. Ce cours m'est utile pour régler des problèmes de ma <i>vie personnelle</i> .	Pas utile	Peu utile	Assez utile	Utile	Très utile	Ne sais pas
	1	2	3	4	5	9
3. Ce cours m'est utile pour régler des problèmes de ma <i>vie de travail</i> (actuel ou futur).	Pas utile	Peu utile	Assez utile	Plutôt utile	Très utile	Ne sais pas
	1	2	3	4	5	9
4. Ce cours m'est utile pour régler des problèmes de ma <i>vie de citoyen</i> (membre d'une communauté sociale et politique).	Pas utile	Peu utile	Assez utile	Plutôt utile	Très utile	Ne sais pas
	1	2	3	4	5	9

5. Ce cours de philosophie éthique traite de sujets qui ont rapport à mon programme d'études.	Jamais	Rarement	Parfois	Souvent	Très souvent	Ne sais pas
	1	2	3	4	5	9
6. Ce cours de philosophie éthique traite de sujets qui ont rapport à ma vie personnelle.	Jamais	Rarement	Parfois	Souvent	Très souvent	Ne sais pas
	1	2	3	4	5	9
7. Ce cours de philosophie éthique traite de sujets qui ont rapport à ma carrière future.	Jamais	Rarement	Parfois	Souvent	Très souvent	Ne sais pas
	1	2	3	4	5	9
8. Ce cours de philosophie éthique traite de sujets qui ont rapport à ma vie de citoyen.	Jamais	Rarement	Parfois	Souvent	Très souvent	Ne sais pas
	1	2	3	4	5	9

9. Le cours de philosophie éthique tel que je l'ai vécu jusqu'à ce jour m'intéresse :	Pas du tout	Peu	Passablement	Beaucoup	Énormément	Ne sais pas
	1	2	3	4	5	9

10. Le cours de philosophie éthique tel que je l'ai vécu jusqu'à ce jour est ... :	Très difficile	Plutôt difficile	Passable	Plutôt facile	Très facile	Ne sais pas
	1	2	3	4	5	9

11. Quel est votre degré de satisfaction envers ce cours de philosophie éthique tel que vécu jusqu'à ce jour ?	Très insatisfait	Plutôt insatisfait	Plutôt satisfait	Très satisfait	Ne sais pas
	1	2	3	4	9

12. Le sujet qui m'a **le plus intéressé** dans ce cours jusqu'à maintenant est :

a) _____

b) La raison **principale** pour laquelle ce sujet m'a intéressé, c'est parce qu'il y a ... :

1- nouveauté

2- actualité

3- lien avec ma vie personnelle

4- lien avec ma vie de citoyen

5- lien avec ma vie de travail (actuel ou futur)

6- lien avec mon programme d'études

7- Autre raison (précisez) :

c) Qui a choisi ce sujet?

1- Le professeur

2- Les élèves

13. Le sujet qui m'a le **moins intéressé** dans ce cours jusqu'à maintenant est :

d) _____

e) La raison **principale** pour laquelle ce sujet ne m'a pas intéressé, c'est parce qu'il manque de ... :

1- nouveauté

2- actualité

3- lien avec ma vie personnelle

4- lien avec ma vie de citoyen

5- lien avec ma vie de travail (actuel ou futur)

6- lien avec mon programme d'études

7- Autre raison (précisez) :

f) Qui a choisi ce sujet?

1- Le professeur

2- Les élèves

L'approche pédagogique générale utilisée dans le cours

14. Dans ce cours de philosophie éthique, c'est l'aspect pratique qui domine : on fait beaucoup de place à la résolution de problèmes moraux actuels.	Totalement en désaccord 1	Plutôt en désaccord 2	Plutôt d'accord 3	Totalement d'accord 4	Ne sais pas 9
15. Dans ce cours de philosophie éthique, c'est l'aspect théorique qui domine : on traite surtout d'auteurs et de théories philosophiques.	Totalement en désaccord 1	Plutôt en désaccord 2	Plutôt d'accord 3	Totalement d'accord 4	Ne sais pas 9
16. Ce cours de philosophie éthique utilise une méthode plutôt inductive : on étudie plusieurs cas particuliers avant de dégager des règles d'action morale générales.	Totalement en désaccord 1	Plutôt en désaccord 2	Plutôt d'accord 3	Totalement d'accord 4	Ne sais pas 9

17. Ce cours de philosophie éthique utilise une méthode plutôt déductive : on étudie d'abord des règles morales générales et on les applique ensuite à des situations problématiques.	Totalement en désaccord	Plutôt en désaccord	Plutôt d'accord	Totalement d'accord	Ne sais pas
	1	2	3	4	9

Les techniques d'enseignement utilisée dans le cours

18. Le professeur utilise l'exposé magistral (le professeur parle, les élèves écoutent).	Jamais	Rarement	Parfois	Souvent	Très souvent	Ne sais pas
	1	2	3	4	5	9
19. Le professeur parle, mais les élèves peuvent l'interrompre, poser des questions ou répondre à celles du professeur.	Jamais	Rarement	Parfois	Souvent	Très souvent	Ne sais pas
	1	2	3	4	5	9
20. La classe se divise en groupes de discussion.	Jamais	Rarement	Parfois	Souvent	Très souvent	Ne sais pas
	1	2	3	4	5	9
21. Toute la classe participe à une discussion générale.	Jamais	Rarement	Parfois	Souvent	Très souvent	Ne sais pas
	1	2	3	4	5	9
22. Les élèves doivent faire un remue-méninges (<i>brainstorming</i>).	Jamais	Rarement	Parfois	Souvent	Très souvent	Ne sais pas
	1	2	3	4	5	9
23. Les élèves font des études de cas et de problèmes en équipe.	Jamais	Rarement	Parfois	Souvent	Très souvent	Ne sais pas
	1	2	3	4	5	9
24. Les élèves participent à des simulations (jeux de rôles, procès, etc.).	Jamais	Rarement	Parfois	Souvent	Très souvent	Ne sais pas
	1	2	3	4	5	9
25. Le professeur lit et commente des textes.	Jamais	Rarement	Parfois	Souvent	Très souvent	Ne sais pas
	1	2	3	4	5	9
26. Toute la classe lit et commente des textes.	Jamais	Rarement	Parfois	Souvent	Très souvent	Ne sais pas
	1	2	3	4	5	9
27. Les élèves font des présentations orales.	Jamais	Rarement	Parfois	Souvent	Très souvent	Ne sais pas
	1	2	3	4	5	9

28. Les élèves font des exercices écrits en classe (à partir d'un cahier d'exercices, d'un manuel, etc.).	Jamais 1	Rarement 2	Parfois 3	Souvent 4	Très souvent 5	Ne sais pas 9
29. Les élèves rédigent des textes en classe.	Jamais 1	Rarement 2	Parfois 3	Souvent 4	Très souvent 5	Ne sais pas 9
30. Les élèves font des exercices sur ordinateur pendant les heures de cours.	Jamais 1	Rarement 2	Parfois 3	Souvent 4	Très souvent 5	Ne sais pas 9
31. Autre technique utilisée (précisez) : _____	Jamais 1	Rarement 2	Parfois 3	Souvent 4	Très souvent 5	Ne sais pas 9

32. En somme, durant une semaine normale de ce cours, qui agit (i.e. qui parle, qui écrit, qui s'active) le plus en classe ? 1- Le professeur. 2- Les élèves. 3- Les deux également.

Le matériel didactique

33. Dans ce cours on utilise un manuel.	Jamais 1	Rarement 2	Parfois 3	Souvent 4	Très souvent 5	Ne sais pas 9
34. Dans ce cours on utilise des textes distribués par le professeur.	Jamais 1	Rarement 2	Parfois 3	Souvent 4	Très souvent 5	Ne sais pas 9
35. Dans ce cours on utilise des notes de cours distribuées par le professeur.	Jamais 1	Rarement 2	Parfois 3	Souvent 4	Très souvent 5	Ne sais pas 9
36. Dans ce cours on utilise des romans.	Jamais 1	Rarement 2	Parfois 3	Souvent 4	Très souvent 5	Ne sais pas 9
37. Dans ce cours on utilise des essais philosophiques.	Jamais 1	Rarement 2	Parfois 3	Souvent 4	Très souvent 5	Ne sais pas 9
38. Dans ce cours on utilise les journaux et les revues.	Jamais 1	Rarement 2	Parfois 3	Souvent 4	Très souvent 5	Ne sais pas 9

39. Le professeur utilise le tableau.	Jamais 1	Rarement 2	Parfois 3	Souvent 4	Très souvent 5	Ne sais pas 9
40. Le professeur utilise des acétates.	Jamais 1	Rarement 2	Parfois 3	Souvent 4	Très souvent 5	Ne sais pas 9
41. Le professeur utilise des acétates électroniques (ex. Power Point).	Jamais 1	Rarement 2	Parfois 3	Souvent 4	Très souvent 5	Ne sais pas 9
42. Dans ce cours nous allons à la bibliothèque.	Jamais 1	Rarement 2	Parfois 3	Souvent 4	Très souvent 5	Ne sais pas 9
43. Dans ce cours nous allons au laboratoire informatique.	Jamais 1	Rarement 2	Parfois 3	Souvent 4	Très souvent 5	Ne sais pas 9
44. Des films ou des diapositives sont projetés.	Jamais 1	Rarement 2	Parfois 3	Souvent 4	Très souvent 5	Ne sais pas 9
45. Des conférenciers invités nous visitent.	Jamais 1	Rarement 2	Parfois 3	Souvent 4	Très souvent 5	Ne sais pas 9
46. Autre matériel utilisé (précisez): _____	Jamais 1	Rarement 2	Parfois 3	Souvent 4	Très souvent 5	Ne sais pas 9

Les évaluations dans ce cours

47. Pour ramasser les notes au bulletin, il y a un examen **écrit** :

- 1- de questions à choix de réponses.
- 2- de questions à développement.
- 3- de questions à choix de réponses **et** de questions à développement.
- 4- Pas d'examen écrit.

Si oui, cet examen est :	Très difficile 1	Plutôt difficile 2	Plutôt facile 3	Très facile 4	Ne sais pas 9
--------------------------	---------------------	-----------------------	--------------------	------------------	------------------

48. Pour ramasser les notes au bulletin, il y a un examen **oral** à faire dans une rencontre avec le professeur :

- 1- Oui 2- Non

Si oui, cette évaluation est :	Très difficile 1	Plutôt difficile 2	Plutôt facile 3	Très facile 4	Ne sais pas 9
--------------------------------	---------------------	-----------------------	--------------------	------------------	------------------

49. Pour amasser les notes au bulletin, il y a une dissertation.

1- Oui 2- Non

Si oui, cette évaluation est :	Très difficile 1	Plutôt difficile 2	Plutôt facile 3	Très facile 4	Ne sais pas 9
--------------------------------	---------------------	-----------------------	--------------------	------------------	------------------

50. Pour amasser les notes au bulletin, il y a un travail de recherche individuel (autre que la dissertation).

1- Oui 2- Non

Si oui, cette évaluation est :	Très difficile 1	Plutôt difficile 2	Plutôt facile 3	Très facile 4	Ne sais pas 9
--------------------------------	---------------------	-----------------------	--------------------	------------------	------------------

51. Pour amasser les notes au bulletin, il y a un exposé oral à faire devant la classe.

1- Oui 2- Non

Si oui, cette évaluation est :	Très difficile 1	Plutôt difficile 2	Plutôt facile 3	Très facile 4	Ne sais pas 9
--------------------------------	---------------------	-----------------------	--------------------	------------------	------------------

52. Pour amasser les notes au bulletin, il y a un travail d'équipe.

1- Oui 2- Non

Si oui, cette évaluation est :	Très difficile 1	Plutôt difficile 2	Plutôt facile 3	Très facile 4	Ne sais pas 9
--------------------------------	---------------------	-----------------------	--------------------	------------------	------------------

53. Autre type d'évaluation qui compte au bulletin (précisez):

	Très difficile 1	Plutôt difficile 2	Plutôt facile 3	Très facile 4	Ne sais pas 9
--	---------------------	-----------------------	--------------------	------------------	------------------

54. Il y a aussi des évaluations qui ne comptent pas au bulletin, mais que le professeur corrige pour que l'on sache ce qu'il faut améliorer (précisez) : _____	Jamais 1	Rarement 2	Parfois 3	Souvent 4	Très souvent 5	Ne sais pas 9
---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------	---------------	--------------	--------------	-------------------	------------------

Le professeur

55. Le professeur connaît sa matière.	Jamais 1	Rarement 2	Parfois 3	Souvent 4	Très souvent 5	Ne sais pas 9
56. Le professeur est bien organisé.	Jamais 1	Rarement 2	Parfois 3	Souvent 4	Très souvent 5	Ne sais pas 9
57. Le professeur est disponible pour recevoir les élèves hors des périodes de classe.	Jamais 1	Rarement 2	Parfois 3	Souvent 4	Très souvent 5	Ne sais pas 9
58. Le professeur respecte les opinions des élèves.	Jamais 1	Rarement 2	Parfois 3	Souvent 4	Très souvent 5	Ne sais pas 9
59. Le professeur est ouvert et compréhensif envers les élèves.	Jamais 1	Rarement 2	Parfois 3	Souvent 4	Très souvent 5	Ne sais pas 9
60. Le professeur entretient de bonnes relations avec le groupe.	Jamais 1	Rarement 2	Parfois 3	Souvent 4	Très souvent 5	Ne sais pas 9
61. Le professeur est dynamique.	Jamais 1	Rarement 2	Parfois 3	Souvent 4	Très souvent 5	Ne sais pas 9
62. Le professeur communique clairement sa matière.	Jamais 1	Rarement 2	Parfois 3	Souvent 4	Très souvent 5	Ne sais pas 9
63. Le professeur aide et conseille les élèves qui en ont besoin.	Jamais 1	Rarement 2	Parfois 3	Souvent 4	Très souvent 5	Ne sais pas 9
64. Le professeur permet aux élèves de choisir certaines tâches (par ex. : questions d'examen, thème de travail, coéquipiers, etc.).	Jamais 1	Rarement 2	Parfois 3	Souvent 4	Très souvent 5	Ne sais pas 9

65. Le professeur enseigne en posant des questions et en dialoguant avec le groupe.	Jamais 1	Rarement 2	Parfois 3	Souvent 4	Très souvent 5	Ne sais pas 9
66. Le professeur enseigne comme un animateur : il parle peu, mais il organise et facilite le travail des élèves.	Jamais 1	Rarement 2	Parfois 3	Souvent 4	Très souvent 5	Ne sais pas 9

67. Quel est votre degré de satisfaction envers l'enseignement de ce professeur?	Très insatisfait 1	Plutôt insatisfait 2	Plutôt satisfait 3	Très satisfait 4	Ne sais pas 9
----------------------------------------------------------------------------------	-----------------------	-------------------------	-----------------------	---------------------	------------------

Mes attitudes et mon comportement dans ce cours

68. En général dans la vie, mon tempérament est plutôt porté vers l'introspection : j'aime me poser des questions et réfléchir dans le calme.	Totalement en désaccord 1	Plutôt en désaccord 2	Plutôt d'accord 3	Totalement d'accord 4	Ne sais pas 9
69. En général dans la vie, mon tempérament est plutôt porté vers l'action : j'aime être occupé et faire des activités.	Totalement en désaccord 1	Plutôt en désaccord 2	Plutôt d'accord 3	Totalement d'accord 4	Ne sais pas 9

70. Ma détermination à obtenir mon Diplôme d'études collégiales est :	Très faible 1	Plutôt faible 2	Moyenne 3	Plutôt forte 4	Très forte 5	Ne sais pas 9
71. Ma motivation à réussir ce cours de philosophie éthique est :	Très faible 1	Plutôt faible 2	Moyenne 3	Plutôt forte 4	Très forte 5	Ne sais pas 9

72. J'ai peur de ne pas réussir ce cours.	Totalement en désaccord 1	Plutôt en désaccord 2	Plutôt d'accord 3	Totalement d'accord 4	Ne sais pas 9
73. J'ai confiance que je vais réussir ce cours.	Totalement en désaccord 1	Plutôt en désaccord 2	Plutôt d'accord 3	Totalement d'accord 4	Ne sais pas 9

74. Dans ce cours, j'écoute attentivement.	Jamais 1	Rarement 2	Parfois 3	Souvent 4	Très souvent 5	Ne sais pas 9
--------------------------------------------	-------------	---------------	--------------	--------------	-------------------	------------------

75. Dans ce cours, je prends des notes.	Jamais 1	Rarement 2	Parfois 3	Souvent 4	Très souvent 5	Ne sais pas 9
76. Dans ce cours, je pose des questions au professeur.	Jamais 1	Rarement 2	Parfois 3	Souvent 4	Très souvent 5	Ne sais pas 9
77. Dans ce cours, je réponds volontairement aux questions que le professeur pose au groupe.	Jamais 1	Rarement 2	Parfois 3	Souvent 4	Très souvent 5	Ne sais pas 9
78. Dans ce cours, je participe aux discussions en classe.	Jamais 1	Rarement 2	Parfois 3	Souvent 4	Très souvent 5	Ne sais pas 9

79. Dans ce cours, je travaille fort.	Totalement en désaccord 1	Plutôt en désaccord 2	Plutôt d'accord 3	Totalement d'accord 4	Ne sais pas 9
80. Même quand je travaille fort, je ne trouve pas ça pénible.	Totalement en désaccord 1	Plutôt en désaccord 2	Plutôt d'accord 3	Totalement d'accord 4	Ne sais pas 9

81. En dehors de la classe, il m'arrive de réfléchir à des sujets liés à ce cours.	Jamais 1	Rarement 2	Parfois 3	Souvent 4	Très souvent 5	Ne sais pas 9
82. En dehors de cette classe, il m'arrive de dire du bien de mon cours de philosophie éthique.	Jamais 1	Rarement 2	Parfois 3	Souvent 4	Très souvent 5	Ne sais pas 9
83. En dehors de la classe, il m'arrive de discuter avec d'autres de sujets vus dans le cours.	Jamais 1	Rarement 2	Parfois 3	Souvent 4	Très souvent 5	Ne sais pas 9
84. Je lis ou j'écoute les informations dans les médias sur des sujets vus au cours.	Jamais 1	Rarement 2	Parfois 3	Souvent 4	Très souvent 5	Ne sais pas 9
85. Sans qu'on me le demande, je fais des activités supplémentaires liées à ce cours (par ex. : lectures, recherches personnelles, assister à une conférence).	Jamais 1	Rarement 2	Parfois 3	Souvent 4	Très souvent 5	Ne sais pas 9

86. Ce cours a vraiment une influence positive sur ma pensée.	Totalement en désaccord 1	Plutôt en désaccord 2	Plutôt d'accord 3	Totalement d'accord 4	Ne sais pas 9
---------------------------------------------------------------	------------------------------	--------------------------	----------------------	--------------------------	------------------

87. Ce cours a vraiment une influence positive sur ma conduite.	Totalement en désaccord 1	Plutôt en désaccord 2	Plutôt d'accord 3	Totalement d'accord 4	Ne sais pas 9
-----------------------------------------------------------------	------------------------------	--------------------------	----------------------	--------------------------	------------------

Mon milieu et ma santé

88. Je me sens bien dans ce collège.	Jamais 1	Rarement 2	Parfois 3	Souvent 4	Très souvent 5	Ne sais pas 9
--------------------------------------	-------------	---------------	--------------	--------------	-------------------	------------------

89. Ce collège m'aide à prendre les études au sérieux.	Totalement en désaccord 1	Plutôt en désaccord 2	Plutôt d'accord 3	Totalement d'accord 4	Ne sais pas 9
--------------------------------------------------------	------------------------------	--------------------------	----------------------	--------------------------	------------------

90. Mes amis prennent les études au sérieux.	Totalement en désaccord 1	Plutôt en désaccord 2	Plutôt d'accord 3	Totalement d'accord 4	Ne sais pas 9
----------------------------------------------	------------------------------	--------------------------	----------------------	--------------------------	------------------

91. Mes amis m'encouragent dans mes études.	Jamais 1	Rarement 2	Parfois 3	Souvent 4	Très souvent 5	Ne sais pas 9
---------------------------------------------	-------------	---------------	--------------	--------------	-------------------	------------------

92. Mes amis parlent en bien des cours de philosophie.	Jamais 1	Rarement 2	Parfois 3	Souvent 4	Très souvent 5	Ne sais pas 9
--------------------------------------------------------	-------------	---------------	--------------	--------------	-------------------	------------------

93. Je me sens bien dans ma famille.	Jamais 1	Rarement 2	Parfois 3	Souvent 4	Très souvent 5	Ne sais pas 9
--------------------------------------	-------------	---------------	--------------	--------------	-------------------	------------------

94. Ma famille m'encourage dans mes études.	Jamais 1	Rarement 2	Parfois 3	Souvent 4	Très souvent 5	Ne sais pas 9
---------------------------------------------	-------------	---------------	--------------	--------------	-------------------	------------------

95. Je me sens bien dans cette classe de philosophie éthique.	Jamais 1	Rarement 2	Parfois 3	Souvent 4	Très souvent 5	Ne sais pas 9
---------------------------------------------------------------	-------------	---------------	--------------	--------------	-------------------	------------------

96. Des problèmes de santé physique affectent mes études à cette session.	Jamais 1	Rarement 2	Parfois 3	Souvent 4	Très souvent 5	Ne sais pas 9
---------------------------------------------------------------------------	-------------	---------------	--------------	--------------	-------------------	------------------

97. Des problèmes personnels ou de santé psychologique affectent mes études à cette session.	Jamais 1	Rarement 2	Parfois 3	Souvent 4	Très souvent 5	Ne sais pas 9
----------------------------------------------------------------------------------------------	-------------	---------------	--------------	--------------	-------------------	------------------

Mon cheminement scolaire

98. Je suis présentement inscrit dans le programme de :

99. À la session Hiver 2003, j'en suis à ma ____ ième session dans ce programme.

100. Avant d'être dans le programme actuel, j'étais inscrit à un autre programme au cégep :

1- Oui 2- Non

101. Mon inscription au programme actuel suit un retour aux études (i.e. après avoir laissé les études au moins 6 mois) :

1- Oui 2- Non

102. Quel est votre degré de certitude d'avoir choisi le bon programme ?	Très incertain 1	Plutôt incertain 2	Plutôt certain 3	Très certain 4	Ne sais pas 9
--------------------------------------------------------------------------	---------------------	-----------------------	---------------------	-------------------	------------------

103. Quel est votre degré de satisfaction envers la formation reçue dans ce programme?	Très insatisfait 1	Plutôt insatisfait 2	Plutôt satisfait 3	Très satisfait 4	Ne sais pas 9
----------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------	-------------------------	-----------------------	---------------------	------------------

104. Quel est votre degré de certitude du métier ou de la profession que vous voulez faire dans la vie?	Très incertain 1	Plutôt incertain 2	Plutôt certain 3	Très certain 4	Ne sais pas 9
---------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------	-----------------------	---------------------	-------------------	------------------

105. En 5^e secondaire, ma moyenne générale était entre:

1- 59 et -	2- 60 et 64	3- 65 et 69
4- 70 et 74	5- 75 et 79	6- 80 et 84
7- 85 et 89	8- 90 et 94	9- 95 et +

106. Au cégep, ma moyenne générale jusqu'à maintenant est entre:

1- 59 et -	2- 60 et 64	3- 65 et 69
4- 70 et 74	5- 75 et 79	6- 80 et 84
7- 85 et 89	8- 90 et 94	9- 95 et +

107. Dans ce cours de philosophie éthique, je prévois que ma moyenne finale sera entre:

- | | | |
|-------------|-------------|-------------|
| 1- 59 et - | 2- 60 et 64 | 3- 65 et 69 |
| 4- 70 et 74 | 5- 75 et 79 | 6- 80 et 84 |
| 7- 85 et 89 | 8- 90 et 94 | 9- 95 et + |

108. Au cours des deux dernières années, j'ai déjà échoué des cours :

- 1- Oui 2- Non

Si oui, nombre de cours échoués : _____

109. En général, dans une session je suis absent à mes cours:	Jamais 1	Rarement 2	Parfois 3	Souvent 4	Très souvent 5	Ne sais pas 9
110. Dans ce cours de philosophie éthique, je me suis absenté:	Jamais 1	Rarement 2	Parfois 3	Souvent 4	Très souvent 5	Ne sais pas 9

Mon emploi du temps hebdomadaire

111. Nombre total d'heures de cours par semaine : _____

112. Nombre total d'heures de travail rémunéré par semaine : _____

113. Nombre total d'heures d'étude personnelle par semaine : _____

114. Nombre total d'heures d'étude personnelle pour ce cours de philosophie éthique par semaine : _____

Caractéristiques sociodémographiques du répondant

115. Sexe : 1- Féminin 2- Masculin

116. Âge : _____

117. Langue la plus fréquemment parlée à la maison :

- 1- Français 2- Anglais 3- Italien 4- Espagnol
5- Autre (précisez) : _____

118. Structure du ménage :

- 1- Je vis avec mes deux parents 2- Je vis avec un de mes deux parents
3- Je vis avec un conjoint 4- Je partage un logis avec d'autres colocataires
5- Je vis seul 6- Autre (précisez) : _____

119. Vos sources de revenus (vous pouvez cocher plusieurs choix) :

- 1- Mes parents 2- Prêts et bourses du Québec
3- Mon travail 4- Mon conjoint
5- Autre (précisez) : _____

120. Vos revenus annuels approximatifs :

- 1- 2,000\$ et - 2- Entre 2,001\$ et 3,000\$
3- Entre 3,001\$ et 4,000\$ 4- Entre 4,001\$ et 5,000\$
5- Entre 5,001\$ et 6,000\$ 6- Entre 6,001\$ et 7,000\$
7- Entre 7,001\$ et 8,000\$ 8- Entre 8,001\$ et 9,000\$
9- Entre 9,001\$ et 10,000\$ 10- 10,001\$ et +
11- Ne sais pas

121. Dernière année de scolarité de votre père :

- 1- Primaire
2- Secondaire
3- Collégial (incluant cours classique et lycée européen)
4- 1^{er} cycle universitaire (certificat, baccalauréat)
5- 2^e cycle universitaire (maîtrise, diplôme d'études supérieures)
6- 3^e cycle universitaire (doctorat)
9- Ne sais pas

122. Revenus annuels approximatifs de votre père :

- | | |
|-------------------------------|---------------------------------|
| 1- 10,000\$ et – | 2- Entre 10,001\$ et 20,000\$ |
| 3- Entre 20,001\$ et 30,000\$ | 4- Entre 30,001\$ et 40,000\$ |
| 5- Entre 40,001\$ et 50,000\$ | 6- Entre 50,001\$ et 60,000\$ |
| 7- Entre 60,001\$ et 70,000\$ | 8- Entre 70,001\$ et 80,000\$ |
| 9- Entre 80,001\$ et 90,000\$ | 10- Entre 90,001\$ et 100,000\$ |
| 11- 100,001\$ et + | 12- Ne sais pas |

123. Dernière année de scolarité de votre mère :

- 1- Primaire
- 2- Secondaire
- 3- Collégial (incluant cours classique et lycée européen)
- 4- 1^{er} cycle universitaire (certificat, baccalauréat)
- 5- 2^e cycle universitaire (maîtrise, diplôme d'études supérieures)
- 6- 3^e cycle universitaire (doctorat)
- 9- Ne sais pas

124. Revenus annuels approximatifs de votre mère :

- | | |
|-------------------------------|---------------------------------|
| 1- 10,000\$ et – | 2- Entre 10,001\$ et 20,000\$ |
| 3- Entre 20,001\$ et 30,000\$ | 4- Entre 30,001\$ et 40,000\$ |
| 5- Entre 40,001\$ et 50,000\$ | 6- Entre 50,001\$ et 60,000\$ |
| 7- Entre 60,001\$ et 70,000\$ | 8- Entre 70,001\$ et 80,000\$ |
| 9- Entre 80,001\$ et 90,000\$ | 10- Entre 90,001\$ et 100,000\$ |
| 11- 100,001\$ et + | 12- Ne sais pas |

Annexe VIII
Demande de collaboration à une recherche PAREA en philosophie

L'Assomption, le 17 septembre 2002

Cher collègue coordonnateur du département de philosophie,

Vous trouverez ci-joint un bref résumé du projet de recherche (**prière de le distribuer à vos collègues du département**) que je mènerai pendant les deux prochaines années grâce à l'attribution d'une subvention du Programme d'aide à la recherche sur l'apprentissage et l'enseignement (PAREA).

Ce projet porte sur l'enseignement de la philosophie éthique propre au programme d'étude, notre cours du 3^e ensemble. Il vise à vérifier l'hypothèse suivante : *plus l'enseignement de la philosophie éthique au collégial analyse des problématiques concernant le programme d'études de l'élève, plus celui-ci s'intéresse à ce cours et mieux il le réussit.*

Depuis le renouveau du curriculum du collégial en 1993 et la création de la catégorie des cours *propre au programme* auquel ce renouveau a, entre autres, donné lieu, cette hypothèse a été prise pour acquise, me semble-t-il, mais n'a pas vraiment fait l'objet d'évaluation. La recherche que j'entreprends voudrait initier cette tâche.

Il s'agira de mesurer s'il y a des relations entre :

- a) le degré d'arrimage au programme des élèves (par exemple : type de composition des groupes-classe [homogènes, hétérogènes, par famille de programmes, par secteur], approche pédagogique utilisée [inductive, déductive, éthique appliquée, enseignement magistral, par projet, etc.], type et provenance des problématiques étudiées [manuel, banque de cas, médias, fournies par le professeur ou soumises par l'élève], etc.),
- b) l'intérêt des élèves et
- c) leur réussite (en termes de notes, d'accroissement d'esprit critique et d'autonomie face aux valeurs éthiques).

L'étude sera à la fois descriptive, puisqu'un inventaire des diverses mesures d'arrimage au programme sera dressé, et évaluative, puisque je tenterai d'établir ce qui donne les meilleurs résultats en termes d'intérêt des élèves et de réussite du cours.

Pour réaliser cette étude, la collaboration de départements de philosophie de dix collèges de tailles et de milieux différents est souhaitée. Essentiellement, les étudiants du **cours de philosophie éthique de la session Hiver 2003** auraient à remplir un questionnaire (entre 25 et 45 minutes) entre la 10^e et la 15^e semaine de cours. Leur professeur aurait aussi à répondre à un questionnaire différent.

J'aimerais avoir la collaboration de votre collègue. **Votre département serait-il intéressé à participer à l'échantillonnage?**

Une réponse positive à cette demande ne vous engage pas définitivement; elle indique simplement que vous êtes ouvert à faire partie de l'échantillonnage et que je peux communiquer avec la personne dont vous me transmettez les coordonnées.

Si ce projet intéresse votre département, auriez-vous l'obligeance de me le signifier, préférablement par courriel, ou par téléphone ou par la poste, en utilisant les coordonnées qui figurent au bas de ce message. **Prière d'identifier, d'ici la fin octobre, la personne avec laquelle je pourrai communiquer directement pour la suite des choses.**

Le département de philosophie de votre collègue pourra espérer des retombées concrètes de ce projet de recherche. L'hypothèse au centre du projet pourrait permettre d'identifier plus clairement des avenues prometteuses pour générer davantage l'intérêt des élèves et leur réussite accrue du troisième cours de philosophie. Le département pourra comparer les résultats des mesures d'adaptation aux différents programmes d'études qu'il a favorisées jusqu'à maintenant avec les résultats obtenus par d'autres pratiques. Il pourrait ensuite mieux ajuster son action aux objectifs visés par ce cours et/ou demander à son collègue, s'il y a lieu, le renforcement ou l'instauration de mesures qui favorisent de meilleurs résultats.

Je souhaite vivement que vous acceptiez de collaborer au projet et j'attends de vos nouvelles prochainement.

D'ici là, n'hésitez pas à entrer en contact avec moi pour toute information complémentaire que jugeriez nécessaire d'obtenir afin de prendre une décision éclairée.

Bien vôtre,

—

Luc Desautels
enseignant de philosophie

Cégep régional de Lanaudière à L'Assomption
180, rue Dorval
L'Assomption (Québec) J5W 6C1

téléphone: 450.470.0922 (bureau), 450.581.7311 (domicile)
télécopieur: 450.589.8926
adrélec: luc.desautels@collanaud.qc.ca
site du département
de philosophie: www.collanaud.qc.ca/lass/philo

Annexe IX
Résumé du projet de recherche

**Le cours de philosophie éthique propre au programme au collégial:
étude descriptive et évaluative de la situation actuelle**

L'objectif général de la recherche consiste à valider l'hypothèse selon laquelle plus le cours de philosophie éthique est adapté au programme d'études de l'élève, plus celui-ci s'y intéresse et mieux il le réussit. Pris pour acquis par les uns et pourtant contesté par bon nombre, cet énoncé n'a pas jusqu'à ce jour fait l'objet de mesure.

La recherche proposée amorcera ce processus en 1- inventoriant les pratiques d'adaptation aux programmes mises en oeuvre dans certains collèges, 2- mesurant l'intérêt des élèves pour ces cours de philosophie éthique, 3- compilant les statistiques afférentes à la réussite de ce cours (cote du secondaire, note finale, réussite antérieure en philosophie), 4- mesurant les corrélations entre les variables précédentes, 5- formulant des conclusions et des recommandations.

La méthode utilisée est à la fois descriptive et évaluative: à partir d'un échantillon composé de collèges où les élèves du cours de philosophie éthique sont regroupés par programme, par famille de programmes, par secteur ou sans aucune forme de regroupement prédéterminé, 1- l'inventaire des mesures d'adaptation au programme sera réalisé par le biais d'un questionnaire administré aux enseignants de ce cours, 2- l'intérêt des élèves sera mesuré par un questionnaire d'opinion préalablement validé, 3- la note finale des trois cours de philosophie et la moyenne générale du secondaire de chaque élève participant à la recherche seront recueillies, 4- toutes les données feront l'objet d'un traitement statistique réalisé à l'aide du logiciel SPSS, 5- les résultats seront commentés par un groupe réacteur d'enseignants de philosophie éthique.

Le projet se réalisera sur deux ans : la première, pour l'élaboration des outils de mesure et pour leur administration dans dix collèges publics de taille et de milieux différents et la seconde, pour l'examen des données, la rédaction du mémoire et la diffusion des résultats de la recherche.

Ce projet nécessite la collaboration de dix départements de philosophie et plus spécialement de leurs enseignants du cours d'éthique propre au programme de la session Hiver 2003 et de leurs élèves, des directions des études de ces cégeps et de leur service de l'informatique.

Luc Desautels
Cégep régional de Lanaudière à L'Assomption
luc.desautels@collanaud.qc.ca

Annexe X
Formulaire de consentement des enseignantes et des enseignants

**Le cours de philosophie éthique propre au programme au collégial:
étude descriptive et évaluative de la situation actuelle**

1. En signant ce formulaire, j'accepte :
 - De répondre au questionnaire qui m'est destiné;
 - D'informer les élèves d'un de mes groupes du cours de philosophie éthique, avant la mi-session Hiver 2003, qu'un questionnaire leur sera distribué dans le dernier tiers de la session.
 - De laisser une personne indépendante administrer à mes élèves de ce groupe, dans le dernier tiers de la session Hiver 2003, le questionnaire qui leur est destiné et de recueillir leur consentement.
 - De transmettre au chercheur, au terme de la session Hiver 2003, la liste officielle des résultats finaux des élèves de ce groupe.

2. Je comprends que toute l'information que je livre servira uniquement aux fins de cette recherche et que mon anonymat et celui de mon collègue ainsi que la confidentialité des données sont garantis par le chercheur.

3. Je sais que je peux en tout temps communiquer avec le chercheur (luc.desautels@collanaud.qc.ca) pour obtenir un complément d'information ou pour discuter toute question engendrée par ma participation à cette recherche.

Date

Signature

Nombre d'élèves
dans le groupe où
sera distribué le
questionnaire : _____

Retour à : Luc Desautels
enseignant de philosophie
Cégep régional de Lanaudière
à L'Assomption
180, rue Dorval
L'Assomption (Québec) J5W 6C1
téléphone: 450.470.0922, poste
3450
télécopieur: 450.589.8926



Annexe XI
Lettre concernant le protocole d'administration des questionnaires

L'Assomption, le 12 mars 2003

«Titre» «Prénom» «Nom»
«Poste»
«Société»
«Adresse 1»
«Ville» «État»
«Code_postal»

Objet : Administration des questionnaires d'opinion sur le cours de philosophie éthique
propre au programme d'étude des élèves

Bonjour «Prénom»,

Et voici que le dernier tiers de la session actuelle approche. J'espère que tout se déroule bien pour vous et que votre enseignement vous donne satisfaction. Avec le printemps qui s'annonce, arrive aussi le moment où vous-mêmes et les élèves du groupe de philosophie éthique que vous avez sélectionné doivent répondre aux questionnaires que j'ai créés à cette intention.

Conformément à notre entente, une personne indépendante doit assurer la supervision de la passation du questionnaire dans les dernières 45 minutes d'un de vos cours entre la 11^e et la 15^e semaine de cours. Cette personne vous remettra votre propre questionnaire par la même occasion; puis, elle recueillera tous les questionnaires remplis et se chargera de me les réexpédier.

Dans votre collège, c'est _____ qui a accepté cette responsabilité. Les questionnaires lui parviendront dans la semaine du 17 mars 2003. *S'il vous plaît, pourriez-vous convenir avec cette personne du moment exact de la passation du questionnaire dans votre groupe ?*

Il ne vous restera ensuite qu'à m'expédier par télécopieur, par la poste ou par courriel la liste officielle des *notes finales* des élèves de ce groupe à la fin de la session (i.e. une copie de celle que vous transmettez à votre propre registraire). Ce dernier geste conclura la cueillette de données et ouvrira la deuxième phase du projet de recherche, la phase de compilation et d'analyse des résultats.

Soyez certains que je vous tiendrai informés dès l'automne prochain de la suite du projet et que son bilan sera largement diffusé au printemps 2004. Je tiens toutefois à vous réitérer que toute l'information recueillie dans ces questionnaires servira uniquement aux fins de cette recherche et que votre anonymat, celui des élèves et celui de votre collège ainsi que la confidentialité des données sont garantis par le chercheur.

Je vous remercie à nouveau de votre collaboration et je vous souhaite une bonne fin de session.

Luc Desautels
Professeur de philosophie

Cégep régional de Lanaudière à L'Assomption
180, rue Dorval
L'Assomption (Québec) J5W 6C1

téléphone: 450.470.0922, poste 3450 (bureau), 450.581.7311 (domicile)

télécopieur: 450.589.8926

adrélec: luc.desautels@collanaud.qc.ca

site du

département

de philosophie: www.collanaud.qc.ca/lass/philo

Annexe XII

Les faits saillants³⁵⁴ des portraits des professeurs et des élèves ayant répondu aux questionnaires

Sections	Professeurs	Élèves
Les caractéristiques individuelles et socio-démographiques	<ul style="list-style-type: none"> - Les professeurs sont surtout des hommes (68%) - L'âge moyen est de 49,3 ans - Parlant le français à la maison (100%) - Scolarité de 2^e ou de 3^e cycle universitaire (72%) - Peu d'événements perturbateurs (santé, famille, etc.) de l'enseignement à Hiver 2003 (84%) 	<ul style="list-style-type: none"> - Les élèves sont surtout des femmes (57,9%) - L'âge moyen est de 19,4 ans - Parlant le français à la maison (97%) - Vivant avec les deux parents (51,8%) ou l'un des deux (16,6%) - Sources principales de revenus : leur travail (75,7%), leurs parents (59,9%) - Revenu annuel approximatif moyen de 5 568\$ - Scolarité d'ordre secondaire ou collégial pour le père (66,7%) et pour la mère (72,8%) - Revenu annuel moyen approximatif du père de 56 156\$ - Revenu annuel moyen approximatif de la mère de 33 233\$ - Bonne santé physique (84,4%) et psychologique ou absence de problèmes personnels (70,7%)
Le milieu	<ul style="list-style-type: none"> - Le département a un plan cadre pour le cours d'éthique (76%) - Le département est représenté aux comités de programme (60%) - Le département est représenté au comité de la formation générale (76%) - La philosophie n'est jamais intégrée à l'épreuve synthèse des programmes (62,5%) - Les élèves de ce cours sont regroupés par famille de programmes (48%) ou sans aucune forme de regroupement particulier (48%) 	<ul style="list-style-type: none"> - Les élèves se sentent fréquemment bien dans leur collège (75,%) - Leur collège les aide à prendre les études au sérieux (81,4%) - Leurs amis prennent les études au sérieux (85,9%) - Leurs amis les encouragent fréquemment dans leurs études (63,4%) - Les élèves se sentent fréquemment bien dans leur famille (86,3%) - Leur famille les encourage fréquemment dans leurs études (86,1%)

³⁵⁴ Faits saillants, i.e. les énoncés ralliant la majorité (50% et plus) des répondants.

Sections	Professeurs	Élèves
	<ul style="list-style-type: none"> - Le professeur tient compte de la consigne ministérielle d'arrimage au programme (70%) - La connaissance des programmes est jugée utile (78%) - Le cours de philosophie éthique est dispensé dans une seule rencontre hebdomadaire (78%) 	<ul style="list-style-type: none"> - Les élèves se sentent fréquemment bien dans leur classe de philosophie éthique (56,3%)
Le cheminement scolaire		<ul style="list-style-type: none"> - La majorité étudie au secteur technique (54,5%) - À Hiver 2003, la majorité en est à sa 4^e session (72,1%) - Les élèves sont certains d'être dans le bon programme (85,8%) - Les élèves sont satisfaits de la formation reçue dans leur programme (87,7%) - Les élèves sont certains du métier/profession visé (75,9%) - Moyenne générale au secondaire entre 75 et 84 (53,3%) - Moyenne générale au collégial entre 75 et 84 (52%) - Moyenne finale en philosophie éthique de 73,8% - La majorité n'a jamais échoué à un cours au collégial (59,3%) - La majorité ne s'absente jamais ou rarement de ses cours (73,9%) - La majorité ne s'absente jamais ou rarement de ce cours de philosophie (82,6%)
L'emploi du temps hebdomadaire	<ul style="list-style-type: none"> - Présence moyenne de 9,7 heures au bureau - Peuvent être joints par téléphone (56%) ou courriel (68%) 	<ul style="list-style-type: none"> - En moyenne 24,7 heures de cours et 10,6 heures d'étude personnelle dont 1,6 heure pour le cours de philosophie éthique <ul style="list-style-type: none"> - Travail rémunéré (69,2%) occupant en moyenne 11,3 heures
Le groupe-classe	- Climat de la classe propice à	- Le professeur connaît sa

Sections	Professeurs	Élèves
et le professeur	l'apprentissage (76%) - La majorité des élèves semble intéressés par le cours (64%) - La majorité des élèves semble motivés par le cours (60%) - Forte motivation à enseigner à ce groupe (75%) - Bonnes relations avec les élèves (88%) - Forte habileté du professeur à communiquer dans ce cours (72%)	matière (98%) - Le professeur est bien organisé (85,4%) - Le professeur respecte l'opinion des élèves (84,7%) - Le professeur entretient de bonnes relations avec les élèves (82,3%) - Le professeur est ouvert et compréhensif (81,7%) - Le professeur communique clairement sa matière (74,1%) - Le professeur pose des questions et dialogue avec le groupe (69,6%) - Le professeur aide et conseille les élèves (73,4%) - Le professeur est fréquemment dynamique (66,2%) - Les élèves sont satisfaits de l'enseignement de leur professeur (85,6%)
Les objectifs du cours	- Le cours aide les élèves à porter des jugements éthiques (76%) - Le cours traite fréquemment de sujets qui ont rapport avec la vie de citoyen des élèves (80%) - Le cours traite fréquemment de sujets liés à la vie personnelle des élèves (52,2%) - Les professeurs sont satisfaits du cours tel que vécu à ce jour (64%) - Le professeur a choisi le sujet qui a le plus intéressé les élèves (66,7%) - Le professeur a choisi le sujet qui a le moins intéressé leurs élèves (76%)	- Le cours aide les élèves à porter des jugements éthiques (57%) - Le cours traite fréquemment de sujets qui ont rapport avec la vie de citoyen des élèves (59,3%) - Les élèves sont satisfaits du cours tel que vécu à ce jour (78,8%) - Le professeur a choisi le sujet qui a le plus intéressé les élèves (88%) - Le professeur a choisi le sujet qui a le moins intéressé leurs élèves (95,1%)

Sections	Professeurs	Élèves
L'approche pédagogique	<ul style="list-style-type: none"> - L'aspect pratique domine (87,5%) - L'aspect théorique domine (58,3%) - La méthode est plutôt déductive (87,5%) - Le cours s'insère dans une approche d'éthique appliquée (72,7%) 	<ul style="list-style-type: none"> - L'aspect pratique domine (77,4%) - L'aspect théorique domine (66%) - La méthode est plutôt déductive (82,5%) - La méthode est plutôt inductive (51,5%)
Les techniques d'enseignement	<ul style="list-style-type: none"> - L'exposé magistral (62%) et l'exposé informel (92%) sont fréquemment utilisés - Les études de cas sont utilisées fréquemment (54,2%) - Durant une semaine normale de leur cours, le professeur et les élèves agissent également en classe (65,2%) 	<ul style="list-style-type: none"> - L'exposé magistral (63,5%) et l'exposé informel (79,9%) sont fréquemment utilisés - Durant une semaine normale de leur cours, c'est le professeur qui agit le plus en classe (54,4%)
Le matériel didactique	<ul style="list-style-type: none"> - Le tableau est fréquemment utilisé (68%) - Le manuel fréquemment utilisé (56%) - Les textes distribués par le professeur sont fréquemment utilisés (56%) 	<ul style="list-style-type: none"> - Le tableau est fréquemment utilisé (63,6%)
Les évaluations	<ul style="list-style-type: none"> - La dissertation (96%), l'examen écrit (84%) et le travail d'équipe (75%) sont les activités qui sont utilisées par le plus grand nombre de professeurs - La dissertation est jugée difficile (66,7%) tout comme l'examen écrit (70%) - Le travail d'équipe est jugé facile (66,7%) 	<ul style="list-style-type: none"> - La dissertation (88,2%), l'examen écrit (82,1%) et le travail d'équipe (71,2%) sont les activités qui sont vécues par le plus grand nombre d'élèves - La dissertation est jugée difficile (74,9%) tout comme l'examen écrit (71,1%) - Le travail d'équipe est jugé facile (70,8%) - L'évaluation formative n'est jamais ou rarement pratiquée (54,8%)

Sections	Professeurs	Élèves
L'attitude et le comportement des élèves en classe	<ul style="list-style-type: none"> - Les élèves écoutent attentivement fréquemment (88%) - Les élèves prennent fréquemment des notes (68%) - Les élèves posent fréquemment des questions (60%) - Les élèves répondent volontairement fréquemment aux questions posées par le professeur (76%) - Les élèves participent souvent ou très souvent aux discussions en classe (72%) - Dans ce cours, les élèves travaillent fort (69,6%) - Même quand les élèves travaillent fort, ils n'ont pas l'air de trouver ça pénible (61,9%) - Le cours influence positivement la pensée des élèves (100%) - Le cours influence positivement la conduite des élèves (88,2%) 	<ul style="list-style-type: none"> - Tempérament porté vers l'introspection (72,2%) - Tempérament porté vers l'action (80,8%) - Forte détermination à obtenir le DEC (92,3%) - Forte détermination à réussir le cours (82%) - Confiance de réussir le cours (81,1%) - Les élèves écoutent attentivement fréquemment (79,1%) - Les élèves prennent fréquemment des notes (64,1%) - Dans ce cours, les élèves travaillent fort (79,7%) - Même quand les élèves travaillent fort, ils n'ont pas l'air de trouver ça pénible (51,8%) - Le cours influence positivement la pensée des élèves (68%) - Le cours influence positivement la conduite des élèves (58,8%)

Annexe XIII

Les corrélations entre travailler fort sans trouver cela pénible (q.80) et les items des autres sections du questionnaire des élèves

		section	sig	rs
q.9	Ce cours m'intéresse :	1	0,00	0,41
q.11	Degré de satisfaction envers le cours	1	0,00	0,41
q.10	Évaluation de la difficulté du cours	1	0,00	0,37
q.2	Ce cours est utile pour régler des problèmes personnels	1	0,00	0,28
q.1	Ce cours m'aide à porter des jugements	1	0,00	0,27
q.7	Ce cours est en rapport avec ma carrière future	1	0,00	0,20
q.3	Ce cours est utile pour régler des problèmes au travail	1	0,00	0,20
q.4	Ce cours est utile pour régler des problèmes comme citoyen	1	0,00	0,20
q.6	Ce cours est en rapport avec ma vie personnelle	1	0,00	0,19
q.5	Ce cours est en rapport avec mon programme d'études	1	0,00	0,18
q.8	Ce cours est en rapport avec ma vie de citoyen	1	0,00	0,14
q.14	L'aspect pratique domine	2	0,00	0,14
q.16	Méthode plutôt inductive	2	0,00	0,13
q.15	L'aspect théorique domine	2	0,03	-0,09
q.21	Toute la classe participe à une discussion générale	3	0,00	0,24
q.22	Remue-méninges	3	0,00	0,18
q.19	Le professeur parle, les élèves peuvent l'interrompre	3	0,00	0,17
q.32	Qui agit le plus en classe?	3	0,00	0,16
q.18	Le professeur parle, les élèves écoutent	3	0,00	-0,15
q.26	Toute la classe lit et commente des textes	3	0,00	0,15
q.20	La classe se divise en groupes de discussion	3	0,00	0,15
q.28	Les élèves font des exercices écrits	3	0,00	-0,12
q.44	Des films ou diapos sont présentés	4	0,00	0,14
q.45	Des conférenciers nous visitent	4	0,00	0,13
q.50A	Degré de difficulté de cette recherche individuelle	5	0,00	0,32
q.47A	Degré de difficulté de cet examen écrit	5	0,00	0,27
q.52A	Degré de difficulté de ce travail d'équipe	5	0,00	0,20
q.49A	Degré de difficulté de cette dissertation	5	0,00	0,19
q.51A	Degré de difficulté de cet exposé oral	5	0,00	0,22
q.60	Le professeur entretient de bonnes relations avec le groupe	6	0,00	0,30
q.67	Degré de satisfaction envers l'enseignement de ce prof	6	0,00	0,30
q.61	Le professeur est dynamique	6	0,00	0,27
q.66	Le professeur enseigne comme un animateur	6	0,00	0,27
q.59	Le professeur est ouvert et compréhensif	6	0,00	0,27

		section	sig	rs
q.57	Le professeur est disponible	6	0,00	0,26
q.63	Le professeur aide et conseille ceux qui en ont besoin	6	0,00	0,25
q.62	Le professeur communique clairement sa matière	6	0,00	0,24
q.65	Le professeur pose des questions et dialogue	6	0,00	0,23
q.58	Le professeur respecte les opinions des élèves	6	0,00	0,23
q.56	Le professeur est bien organisé	6	0,00	0,18
q.64	Le professeur permet de choisir certaines tâches	6	0,00	0,17
q.55	Le professeur connaît sa matière	6	0,00	0,12
q.82	Il m'arrive de dire du bien de ce cours	7	0,00	0,38
q.81	Il m'arrive de réfléchir à des sujets liés à ce cours	7	0,00	0,32
q.73	J'ai confiance que je vais réussir ce cours	7	0,00	0,31
q.86	Ce cours a une influence positive sur ma pensée	7	0,00	0,31
q.83	Il m'arrive de discuter des sujets vus dans le cours	7	0,00	0,29
q.85	Je fais des activités supplémentaires liées à ce cours	7	0,00	0,28
q.87	Ce cours a une influence positive sur ma conduite	7	0,00	0,28
q.84	J'écoute et je lis les informations sur des sujets vus dans le cours	7	0,00	0,24
q.77	Je réponds volontairement aux questions posées au groupe	7	0,00	0,23
q.78	Je participe aux discussions	7	0,00	0,21
q.72	J'ai peur de ne pas réussir ce cours	7	0,00	-0,26
q.74	J'écoute attentivement	7	0,00	0,19
q.71	Ma motivation à réussir le cours d'éthique	7	0,00	0,19
q.76	Je pose des questions	7	0,00	0,18
q.68	Je suis porté vers l'introspection	7	0,00	0,14
q.79	Je travaille fort	7	0,00	0,12
q.92	Mes amis parlent en bien des cours de philo	8	0,00	0,31
q.95	Je me sens bien dans cette classe	8	0,00	0,28
q.97	Des problèmes personnels affectent mes études	8	0,03	0,09
	Note		0,00	0,22

Annexe XIV

Les corrélations entre le sentiment de bien-être en classe (q.95) et les items des autres sections du questionnaire des élèves

		section	sig	rs
q.11	Degré de satisfaction envers le cours	1	0,00	0,50
q.9	Ce cours m'intéresse :	1	0,00	0,50
q.1	Ce cours m'aide à porter des jugements	1	0,00	0,35
q.2	Ce cours est utile pour régler des problèmes personnels	1	0,00	0,35
q.3	Ce cours est utile pour régler des problèmes au travail	1	0,00	0,33
q.4	Ce cours est utile pour régler des problèmes comme citoyen	1	0,00	0,32
q.10	Évaluation de la difficulté du cours	1	0,00	0,31
q.6	Ce cours est en rapport avec ma vie personnelle	1	0,00	0,28
q.7	Ce cours est en rapport avec ma carrière future	1	0,00	0,27
q.5	Ce cours est en rapport avec mon programme d'études	1	0,00	0,25
q.8	Ce cours est en rapport avec ma vie de citoyen	1	0,00	0,22
q.14	L'aspect pratique domine	2	0,00	0,15
q.17	Méthode plutôt déductive	2	0,00	0,11
q.16	Méthode plutôt inductive	2	0,04	0,08
q.19	Le professeur parle, les élèves peuvent l'interrompre	3	0,00	0,27
q.21	Toute la classe participe à une discussion générale	3	0,00	0,19
q.20	La classe se divise en groupes de discussion	3	0,00	0,16
q.18	Le professeur parle, les élèves écoutent	3	0,00	-0,14
q.22	Remue-méninges	3	0,00	0,13
q.24	Simulations	3	0,00	0,12
q.26	Toute la classe lit et commente des textes	3	0,01	0,11
q.23	Études de cas en équipe	3	0,01	0,10
q.44	Des films ou diapos sont présentés	4	0,00	0,15
q.45	Des conférenciers nous visitent	4	0,01	0,11
q.39	Le professeur utilise le tableau	4	0,01	0,11
q.38	On utilise des journaux et des revues	4	0,02	0,09
q.47A	Degré de difficulté de cet examen écrit	5	0,00	0,31
q.49A	Degré de difficulté de cette dissertation	5	0,00	0,27
q.52A	Degré de difficulté de ce travail d'équipe	5	0,00	0,17
q.51A	Degré de difficulté de cet exposé oral	5	0,00	0,19
q.60	Le professeur entretient de bonnes relations avec le groupe	6	0,00	0,48
q.67	Degré de satisfaction envers l'enseignement de ce prof	6	0,00	0,48
q.61	Le professeur est dynamique	6	0,00	0,47
q.62	Le professeur communique clairement sa matière	6	0,00	0,46

q.63	Le professeur aide et conseille ceux qui en ont besoin	6	0,00	0,42
q.59	Le professeur est ouvert et compréhensif	6	0,00	0,41
q.58	Le professeur respecte les opinions des élèves	6	0,00	0,40
q.56	Le professeur est bien organisé	6	0,00	0,35
q.57	Le professeur est disponible	6	0,00	0,35
q.55	Le professeur connaît sa matière	6	0,00	0,28
q.66	Le professeur enseigne comme un animateur	6	0,00	0,27
q.65	Le professeur pose des questions et dialogue	6	0,00	0,27
q.64	Le professeur permet de choisir certaines tâches	6	0,00	0,27
q.82	Il m'arrive de dire du bien de ce cours	7	0,00	0,49
q.86	Ce cours a une influence positive sur ma pensée	7	0,00	0,41
q.87	Ce cours a une influence positive sur ma conduite	7	0,00	0,37
q.83	Il m'arrive de discuter des sujets vus dans le cours	7	0,00	0,34
q.73	J'ai confiance que je vais réussir ce cours	7	0,00	0,33
q.81	Il m'arrive de réfléchir à des sujets liés à ce cours	7	0,00	0,29
q.80	Je travaille fort mais ne trouve pas ça pénible	7	0,00	0,29
q.71	Ma motivation à réussir le cours d'éthique	7	0,00	0,28
q.74	J'écoute attentivement	7	0,00	0,26
q.76	Je pose des questions	7	0,00	0,24
q.84	J'écoute et je lis les informations sur des sujets vus dans le cours	7	0,00	0,24
q.77	Je réponds volontairement aux questions posées au groupe	7	0,00	0,23
q.78	Je participe aux discussions	7	0,00	0,23
q.85	Je fais des activités supplémentaires liées à ce cours	7	0,00	0,23
q.72	J'ai peur de ne pas réussir ce cours	7	0,00	-0,28
q.75	Je prends des notes	7	0,00	0,14
q.70	Ma détermination à obtenir mon DEC	7	0,02	0,09
q.79	Je travaille fort	7	0,02	0,09
q.92	Mes amis parlent en bien des cours de philo	8	0,00	0,34
q.88	Je me sens bien dans ce collège	8	0,00	0,23
q.94	Ma famille m'encourage dans mes études	8	0,00	0,16
q.93	Je me sens bien dans ma famille	8	0,00	0,12
	Note		0,00	0,21

Annexe XV

Les corrélations entre la moyenne finale prévue par l'élève (q.107) et les items des autres sections du questionnaire des élèves

		section	sig	rs
q.10	Évaluation de la difficulté du cours	1	0,00	0,53
q.5	Ce cours est en rapport avec mon programme d'études	1	0,00	0,24
q.1	Ce cours m'aide à porter des jugements	1	0,00	0,19
q.3	Ce cours est utile pour régler des problèmes au travail	1	0,00	0,14
q.6	Ce cours est en rapport avec ma vie personnelle	1	0,00	0,14
q.2	Ce cours est utile pour régler des problèmes personnels	1	0,00	0,13
q.4	Ce cours est utile pour régler des problèmes comme citoyen	1	0,00	0,13
q.7	Ce cours est en rapport avec ma carrière future	1	0,00	0,12
q.15	L'aspect théorique domine	2	0,00	-0,15
q.17	Méthode plutôt déductive	2	0,00	0,15
q.14	L'aspect pratique domine	2	0,00	0,14
q.20	La classe se divise en groupes de discussion	3	0,00	0,22
q.28	Les élèves font des exercices écrits	3	0,00	-0,19
q.18	Le professeur parle, les élèves écoutent	3	0,00	-0,20
q.25	Le professeur lit et commente des textes	3	0,00	-0,18
q.21	Toute la classe participe à une discussion générale	3	0,02	0,10
q.9	Le professeur parle, les élèves peuvent l'interrompre	3	0,02	0,09
q.24	Simulations	3	0,05	0,08
q.22	Remue-méninges	3	0,08	0,07
q.27	Les élèves font des présentations orales	3	0,09	0,07
q.45	Des conférenciers nous visitent	4	0,00	0,22
q.37	On utilise des essais philosophiques	4	0,00	-0,16
q.39	Le professeur utilise le tableau	4	0,00	-0,12
q.36	On utilise des romans	4	0,01	-0,10
q.35	On utilise des notes de cours	4	0,01	-0,10
q.47A	Degré de difficulté de cet examen écrit	5	0,00	0,45
q.49A	Degré de difficulté de cette dissertation	5	0,00	0,33
q.51A	Degré de difficulté de cet exposé oral	5	0,00	0,30
q.52A	Degré de difficulté de ce travail d'équipe	5	0,00	0,19
q.50A	Degré de difficulté de cette recherche individuelle	5	0,00	0,23
q.48A	Degré de difficulté de cet examen oral	5	0,01	0,28
q.66	Le professeur enseigne comme un animateur	6	0,00	0,23
q.67	Degré de satisfaction envers l'enseignement de ce prof	6	0,00	0,22
q.63	Le professeur aide et conseille ceux qui en ont besoin	6	0,00	0,18
q.57	Le professeur est disponible	6	0,00	0,18

q.58	Le professeur respecte les opinions des élèves	6	0,00	0,16
q.60	Le professeur entretient de bonnes relations avec le groupe	6	0,00	0,15
q.59	Le professeur est ouvert et compréhensif	6	0,00	0,14
q.64	Le professeur permet de choisir certaines tâches	6	0,00	0,14
q.61	Le professeur est dynamique	6	0,00	0,14
q.62	Le professeur communique clairement sa matière	6	0,01	0,11
q.65	Le professeur pose des questions et dialogue	6	0,01	0,10
q.73	J'ai confiance que je vais réussir ce cours	7	0,00	0,64
q.80	Je travaille fort mais ne trouve pas ça pénible	7	0,00	0,30
q.82	Il m'arrive de dire du bien de ce cours	7	0,00	0,22
q.71	Ma motivation à réussir le cours d'éthique	7	0,00	0,21
q.86	Ce cours a une influence positive sur ma pensée	7	0,00	0,21
q.72	J'ai peur de ne pas réussir ce cours	7	0,00	-0,67
q.83	Il m'arrive de discuter des sujets vus dans le cours	7	0,00	0,18
q.78	Je participe aux discussions	7	0,00	0,17
q.81	Il m'arrive de réfléchir à des sujets liés à ce cours	7	0,00	0,16
q.85	Je fais des activités supplémentaires liées à ce cours	7	0,00	0,16
q.70	Ma détermination à obtenir mon DEC	7	0,00	0,15
q.87	Ce cours a une influence positive sur ma conduite	7	0,00	0,15
q.77	Je réponds volontairement aux questions posées au groupe	7	0,00	0,15
q.84	J'écoute et je lis les informations sur des sujets vus dans le cours	7	0,00	0,14
q.8	Ce cours est en rapport avec ma vie de citoyen	7	0,00	0,14
q.76	Je pose des questions	7	0,00	0,13
q.74	J'écoute attentivement	7	0,00	0,12
q.79	Je travaille fort	7	0,04	0,08
q.95	Je me sens bien dans cette classe	8	0,00	0,28
q.92	Mes amis parlent en bien des cours de philo	8	0,00	0,16
	Continuum théorie-pratique		0,00	0,13
	Continuum déduction-induction		0,00	-0,12

Annexe XVI

Liste des corrélations significatives entre le nombre de répondants et les items des autres sections du questionnaire des élèves

		section	sig	rs
q.9	Ce cours m'intéresse :	1	0,00	0,18
q.11	Degré de satisfaction envers le cours	1	0,00	0,15
q.10	Évaluation de la difficulté du cours	1	0,00	0,13
q.1	Ce cours m'aide à porter des jugements	1	0,00	0,13
q.2	Ce cours est utile pour régler des problèmes personnels	1	0,01	0,11
q.3	Ce cours est utile pour régler des problèmes au travail	1	0,03	0,09
q.17	Méthode plutôt déductive	2	0,03	0,09
q.20	La classe se divise en groupes de discussion	3	0,00	0,22
q.18	Le professeur parle, les élèves écoutent	3	0,00	-0,21
q.27	Les élèves font des présentations orales	3	0,00	-0,29
q.22	Remue-méninges	3	0,00	0,19
q.23	Études de cas en équipe	3	0,00	0,16
q.30	Les élèves font des exercices sur ordinateur	3	0,00	-0,14
q.26	Toute la classe lit et commente des textes	3	0,00	0,13
q.29	Les élèves rédigent des textes en classe	3	0,01	0,10
q.33	On utilise un manuel	4	0,00	0,32
q.44	Des films ou diapos sont présentés	4	0,00	0,20
q.35	On utilise des notes de cours	4	0,00	-0,25
q.39	Le professeur utilise le tableau	4	0,00	-0,25
q.45	Des conférenciers nous visitent	4	0,00	0,19
q.37	On utilise des essais philosophiques	4	0,00	-0,18
q.41	Le professeur utilise des acétates électroniques	4	0,00	-0,17
q.38	On utilise des journaux et des revues	4	0,00	0,16
q.43	Nous allons au labo d'informatique	4	0,00	-0,15
q.40	Le professeur utilise des acétates	4	0,00	-0,14
q.42	Nous allons à la bibliothèque	4	0,00	-0,13
q.66	Le professeur enseigne comme un animateur	6	0,00	0,14
q.65	Le professeur pose des questions et dialogue	6	0,00	0,13
q.59	Le professeur est ouvert et compréhensif	6	0,01	0,10
q.67	Degré de satisfaction envers l'enseignement de ce prof	6	0,02	0,10
q.58	Le professeur respecte les opinions des élèves	6	0,04	0,08
q.86	Ce cours a une influence positive sur ma pensée	7	0,00	0,16
q.87	Ce cours a une influence positive sur ma conduite	7	0,00	0,16
q.75	Je prends des notes	7	0,00	-0,15

q.84	J'écoute et je lis les informations sur des sujets vus dans le cours	7	0,00	0,14
q.73	J'ai confiance que je vais réussir ce cours	7	0,00	0,12
q.81	Il m'arrive de réfléchir à des sujets liés à ce cours	7	0,00	0,12
q.85	Je fais des activités supplémentaires liées à ce cours	7	0,01	0,11
q.82	Il m'arrive de dire du bien de ce cours	7	0,01	0,11
q.70	Ma détermination à obtenir mon DEC	7	0,03	0,09
q.72	J'ai peur de ne pas réussir ce cours	7	0,04	-0,08
q.92	Mes amis parlent en bien des cours de philo	8	0,01	0,10

Annexe XVII

Liste des corrélations significatives entre la taille de la population des collèges et les items des autres sections du questionnaire des élèves

		section	sig	rs
q.2	Ce cours est utile pour régler des problèmes personnels	1	0,00	-0,15
q.9	Ce cours m'intéresse :	1	0,00	-0,13
q.11	Degré de satisfaction envers le cours	1	0,01	-0,12
q.5	Ce cours est en rapport avec mon programme d'études	1	0,01	-0,11
q.6	Ce cours est en rapport avec ma vie personnelle	1	0,03	-0,09
q.10	Évaluation de la difficulté du cours	1	0,03	-0,09
q.17	Méthode plutôt déductive	2	0,00	-0,26
q.28	Les élèves font des exercices écrits	3	0,00	0,21
q.24	Simulations	3	0,01	-0,11
q.26	Toute la classe lit et commente des textes	3	0,01	0,10
q.27	Les élèves font des présentations orales	3	0,01	0,10
q.25	Le professeur lit et commente des textes	3	0,04	0,08
q.30	Les élèves font des exercices sur ordinateur	3	0,04	0,08
q.41	Le professeur utilise des acétates électroniques	4	0,00	0,33
q.36	On utilise des romans	4	0,00	-0,23
q.44	Des films ou diapos sont présentés	4	0,00	-0,30
q.40	Le professeur utilise des acétates	4	0,00	-0,18
q.43	Nous allons au labo d'informatique	4	0,00	0,15
q.35	On utilise des notes de cours	4	0,00	-0,14
q.34	On utilise des textes	4	0,00	0,14
q.42	Nous allons à la bibliothèque	4	0,00	0,14
q.38	On utilise des journaux et des revues	4	0,00	-0,12
q.33	On utilise un manuel	4	0,00	-0,12
q.45	Des conférenciers nous visitent	4	0,02	0,10
q.47A	Degré de difficulté de cet examen écrit	5	0,00	-0,16
q.49A	Degré de difficulté de cette dissertation	5	0,00	-0,16
q.50A	Degré de difficulté de cette recherche individuelle	5	0,03	-0,14
q.59	Le professeur est ouvert et compréhensif	6	0,00	-0,20
q.60	Le professeur entretient de bonnes relations avec le groupe	6	0,00	-0,20
q.61	Le professeur est dynamique	6	0,00	-0,28
q.58	Le professeur respecte les opinions des élèves	6	0,00	-0,18
q.67	Degré de satisfaction envers l'enseignement de ce prof	6	0,00	-0,16
q.63	Le professeur aide et conseille ceux qui en ont besoin	6	0,00	-0,17
q.62	Le professeur communique clairement sa matière	6	0,00	-0,14

q.66	Le professeur enseigne comme un animateur	6	0,01	-0,11
q.57	Le professeur est disponible	6	0,01	-0,11
q.56	Le professeur est bien organisé	6	0,01	-0,10
q.82	Il m'arrive de dire du bien de ce cours	7	0,00	-0,12
q.73	J'ai confiance que je vais réussir ce cours	7	0,00	-0,12
q.87	Ce cours a une influence positive sur ma conduite	7	0,01	-0,11
q.72	J'ai peur de ne pas réussir ce cours	7	0,01	0,11
q.81	Il m'arrive de réfléchir à des sujets liés à ce cours	7	0,01	-0,10
q.86	Ce cours a une influence positive sur ma pensée	7	0,03	-0,09
q.80	Je travaille fort mais ne trouve pas ça pénible	7	0,05	-0,08
q.92	Mes amis parlent en bien des cours de philo	8	0,00	-0,21
q.95	Je me sens bien dans cette classe	8	0,00	-0,16
q.89	Ce collègue m'aide à prendre les études au sérieux	8	0,00	-0,12

Annexe XVIII

Liste des corrélations significatives entre le sexe du professeur et les items des autres sections du questionnaire des élèves

		section	sig	rs
q.9	Ce cours m'intéresse :	1	0,03	0,13
q.10	Évaluation de la difficulté du cours	1	0,02	0,14
q.11	Degré de satisfaction envers le cours	1	0,01	0,14
q.12B5	Lien avec ma vie au travail	1	0,04	-0,08
q.17	Méthode plutôt déductive	2	0,00	0,16
q.18	Continuum théorie-pratique	2	0,01	0,12
q.19	Le professeur parle, les élèves peuvent l'interrompre	3	0,00	0,16
q.20	La classe se divise en groupes de discussion	3	0,00	0,24
q.21	Toute la classe participe à une discussion générale	3	0,00	0,17
q.22	Remue-méninges	3	0,05	0,12
q.23	Études de cas en équipe	3	0,00	0,16
q.24	Simulations	3	0,00	0,22
q.25	Le professeur lit et commente des textes	3	0,02	0,13
q.26	Toute la classe lit et commente des textes	3	0,01	0,14
q.27	Les élèves font des présentations orales	3	0,00	0,25
q.28	Les élèves font des exercices écrits	3	0,04	0,13
q.29	Les élèves rédigent des textes en classe	3	0,05	0,12
q.32	Qui agit le plus en classe?	4	0,04	0,10
q.33	On utilise un manuel	4	0,00	0,28
q.34	On utilise des textes	4	0,00	0,25
q.36	On utilise des romans	4	0,00	0,22
q.38	On utilise des journaux et des revues	4	0,00	0,19
q.39	Le professeur utilise le tableau	4	0,00	0,17
q.41	Le professeur utilise des acétates électroniques	4	0,00	0,38
q.44	Des films ou diapos sont présentés	4	0,01	0,15
q.45	Des conférenciers nous visitent	4	0,00	0,30
q.47A	Degré de difficulté de cet examen écrit	5	0,00	0,20
q.49A	Degré de difficulté de cette dissertation	5	0,01	0,16
q.50A	Degré de difficulté de cette recherche individuelle	5	0,00	0,23
q.56	Le professeur est bien organisé	6	0,00	0,23
q.57	Le professeur est disponible	6	0,00	0,25
q.58	Le professeur respecte les opinions des élèves	6	0,00	0,21
q.59	Le professeur est ouvert et compréhensif	6	0,00	0,25
q.60	Le professeur entretient de bonnes relations avec le groupe	6	0,00	0,27
q.61	Le professeur est dynamique	6	0,00	0,26
q.62	Le professeur communique clairement sa matière	6	0,00	0,28

q.63	Le professeur aide et conseille ceux qui en ont besoin	6	0,00	0,32
q.64	Le professeur permet de choisir certaines tâches	6	0,00	0,22
q.65	Le professeur pose des questions et dialogue	6	0,00	0,19
q.67	Degré de satisfaction envers l'enseignement de ce prof	6	0,00	0,19
q.72	J'ai peur de ne pas réussir ce cours	7	0,00	0,15
q.73	J'ai confiance que je vais réussir ce cours	7	0,01	0,13
q.75	Je prends des notes	7	0,00	0,29
q.80	Je travaille fort mais ne trouve pas ça pénible	7	0,00	0,15
q.87	Ce cours a une influence positive sur ma conduite	7	0,04	0,12
q.92	Mes amis parlent en bien des cours de philo	8	0,03	0,13
q.95	Je me sens bien dans cette classe	8	0,00	0,21

Annexe XIX
Liste des variables corrélées significativement avec l'intérêt des élèves (q.9)

A- Classées par ordre décroissant des coefficients de corrélation (rs) :

		section	sig	rs
q.11	Degré de satisfaction envers le cours	1	0,00	0,64
q.82	Il m'arrive de dire du bien de ce cours	7	0,00	0,63
q.86	Ce cours a une influence positive sur ma pensée	7	0,00	0,56
q.1	Ce cours m'aide à porter des jugements	1	0,00	0,54
q.95	Je me sens bien dans cette classe	8	0,00	0,50
q.67	Degré de satisfaction envers l'enseignement de ce professeur	6	0,00	0,50
q.83	Il m'arrive de discuter des sujets vus dans le cours	7	0,00	0,49
q.81	Il m'arrive de réfléchir à des sujets liés à ce cours	7	0,00	0,49
q.87	Ce cours a une influence positive sur ma conduite	7	0,00	0,48
q.4	Ce cours est utile pour régler des problèmes comme citoyen	1	0,00	0,47
q.2	Ce cours est utile pour régler des problèmes personnels	1	0,00	0,47
q.3	Ce cours est utile pour régler des problèmes au travail	1	0,00	0,45
q.80	Je travaille fort mais ne trouve pas ça pénible	7	0,00	0,41
q.61	Le professeur est dynamique	6	0,00	0,40
q.6	Ce cours est en rapport avec ma vie personnelle	1	0,00	0,39
q.8	Ce cours est en rapport avec ma vie de citoyen	1	0,00	0,39
q.62	Le professeur communique clairement sa matière	6	0,00	0,39
q.60	Le professeur entretient de bonnes relations avec le groupe	6	0,00	0,39
q.10	Évaluation de la difficulté du cours	1	0,00	0,37
q.84	J'écoute et je lis les informations sur des sujets vus dans le cours	7	0,00	0,36
q.7	Ce cours est en rapport avec ma carrière future	1	0,00	0,35
q.47A	Degré de difficulté de cet examen écrit	5	0,00	0,34
q.85	Je fais des activités supplémentaires liées à ce cours	7	0,00	0,34
q.92	Mes amis parlent en bien des cours de philosophie	8	0,00	0,34
q.59	Le professeur est ouvert et compréhensif	6	0,00	0,33
q.63	Le professeur aide et conseille ceux qui en ont besoin	6	0,00	0,33
q.107	Estimation de la moyenne dans ce cours de philosophie	9	0,00	0,32
q.58	Le professeur respecte les opinions des élèves	6	0,00	0,31
q.65	Le professeur pose des questions et dialogue	6	0,00	0,30
q.5	Ce cours est en rapport avec mon programme d'études	1	0,00	0,29
q.56	Le professeur est bien organisé	6	0,00	0,28
q.74	J'écoute attentivement	7	0,00	0,28

q.50A	Degré de difficulté de cette recherche individuelle	5	0,00	0,27
q.66	Le professeur enseigne comme un animateur	6	0,00	0,27
q.76	Je pose des questions	7	0,00	0,27
q.78	Je participe aux discussions	7	0,00	0,27
	note finale		0,00	0,27
q.57	Le professeur est disponible	6	0,00	0,26
q.77	Je réponds volontairement aux questions posées au groupe	7	0,00	0,26
q.73	J'ai confiance que je vais réussir ce cours	7	0,00	0,25
q.49A	Degré de difficulté de cette dissertation	5	0,00	0,24
q.71	Ma motivation à réussir le cours d'éthique	7	0,00	0,24
q.19	Le professeur parle, les élèves peuvent l'interrompre	3	0,00	0,23
q.51A	Degré de difficulté de cet exposé oral	5	0,00	0,22
q.21	Toute la classe participe à une discussion générale	3	0,00	0,21
q.64	Le professeur permet de choisir certaines tâches	6	0,00	0,21
q.20	La classe se divise en groupes de discussion	3	0,00	0,20
q.55	Le professeur connaît sa matière	6	0,00	0,19
rép.	Nombre de répondants dans le groupe	12	0,00	0,18
q.68	Je suis porté vers l'introspection	7	0,00	0,17
q.44	Des films ou diapos sont présentés	4	0,00	0,16
q.22	Remue-méninges	3	0,00	0,15
q.52A	Degré de difficulté de ce travail d'équipe	5	0,00	0,15
	Continuum théorique/pratique	2	0,00	0,13
q.109	En général, je suis absent de mes cours	9	0,01	0,11
q.121	Dernière année de scolarité du père	11	0,01	0,11
q.123	Dernière année de scolarité de la mère	11	0,01	0,11
qprof.9	Diplôme du plus haut rang du professeur	12	0,01	0,10
q.45	Des conférenciers nous visitent	4	0,02	0,10
q.79	Je travaille fort	7	0,01	0,10
q.26	Toute la classe lit et commente des textes	3	0,03	0,09
q.75	Je prends des notes	7	0,05	0,08
q.112	Nombre total d'heures de travail rémunéré	10	0,05	0,08
q.91	Mes amis m'encouragent dans mes études	8	0,03	-0,08
q.103	Degré de satisfaction par rapport à la formation reçue	9	0,04	-0,08
q.69	Je suis porté vers l'action	7	0,02	-0,09
q.93	Je me sens bien dans ma famille	8	0,03	-0,09
q.40	Le professeur utilise des acétates	4	0,01	-0,10
qprof.2	Âge du professeur	12	0,01	-0,11
qprof.2	Mes amis prennent les études au sérieux	8	0,00	-0,11
taille	Population du collège	12	0,00	-0,13
q.18	Le professeur parle, les élèves écoutent	3	0,00	-0,20
q.72	J'ai peur de ne pas réussir ce cours	7	0,00	-0,27

B- Autres variables classées par ordre décroissant de signification (sig) :

		section	sig
q.32	Qui agit le plus en classe	3	0,00
q.101	Retour aux études	9	0,00
q.12B4	Lien avec ma vie de citoyen	1	0,00
	Continuum théorie/pratique	2	0,01
q.12C	Qui a choisi ce sujet ?	1	0,01
qprof.1	Sexe du professeur	12	0,01
pubpriv	Collège public ou privé	12	0,02
q.98	Secteur d'études	9	0,03
q.51	Il y a un exposé oral	5	0,03
q.12B5	Lien avec ma vie au travail	1	0,03

Annexe XX
Liste des variables corrélées significativement avec la note finale des élèves

A- Classées par ordre décroissant des coefficients de corrélation (rs) :

		section	sig	rs
q.107	Estimation de la moyenne dans ce cours de philosophie	9	0,00	0,69
q.73	J'ai confiance que je vais réussir ce cours	7	0,00	0,51
q.106	Estimation de la moyenne au cégep	9	0,00	0,50
q.105	Estimation de la moyenne au secondaire	9	0,00	0,41
q.10	Évaluation de la difficulté du cours	1	0,00	0,39
q.47A	Degré de difficulté de cet examen écrit	5	0,00	0,30
q.11	Degré de satisfaction envers le cours	1	0,00	0,27
q.49A	Degré de difficulté de cette dissertation	5	0,00	0,26
q.45	Des conférenciers nous visitent	4	0,00	0,23
q.51A	Degré de difficulté de cet exposé oral	5	0,00	0,23
q.48A	Degré de difficulté de cet examen oral	5	0,03	0,23
q.9	Ce cours m'intéresse	1	0,00	0,23
q.80	Je travaille fort mais ne trouve pas ça pénible	7	0,00	0,22
q.95	Je me sens bien dans cette classe	8	0,00	0,21
q.5	Ce cours est en rapport avec mon programme d'études	1	0,00	0,20
q.70	Ma détermination à obtenir mon DEC	7	0,00	0,18
q.7	Ce cours est en rapport avec ma carrière future	1	0,00	0,17
q.71	Ma motivation à réussir le cours d'éthique	7	0,00	0,17
qprof.9	Diplôme du plus haut rang du professeur	12	0,00	0,17
q.52A	Degré de difficulté de ce travail d'équipe	5	0,00	0,16
inscrits	Nombre d'inscrits dans le groupe	12	0,00	0,16
q.86	Ce cours a une influence positive sur ma pensée	7	0,00	0,15
Rép.	Nombre de répondants dans le groupe	12	0,00	0,14
q.66	Le professeur enseigne comme un animateur	6	0,00	0,14
q.74	J'écoute attentivement	7	0,00	0,14
q.83	Il m'arrive de discuter des sujets vus dans le cours	7	0,00	0,14
q.82	Il m'arrive de dire du bien de ce cours	7	0,00	0,14
q.1	Ce cours m'aide à porter des jugements	1	0,00	0,13
q.20	La classe se divise en groupes de discussion	3	0,00	0,13
q.50A	Degré de difficulté de cette recherche individuelle	5	0,04	0,13
q.113	Nombre total d'heures d'étude personnelle	10	0,00	0,12
q.8	Ce cours est en rapport avec ma vie de citoyen	1	0,00	0,12
q.58	Le professeur respecte les opinions des élèves	6	0,00	0,12
q.64	Le professeur permet de choisir certaines tâches	6	0,01	0,12

q.84	J'écoute et je lis les informations sur des sujets vus dans le cours	7	0,00	0,12
q.81	Il m'arrive de réfléchir à des sujets liés à ce cours	7	0,00	0,12
q.92	Mes amis parlent en bien des cours de philo	8	0,00	0,12
q.6	Ce cours est en rapport avec ma vie personnelle	1	0,01	0,11
q.67	Degré de satisfaction envers l'enseignement de ce professeur	6	0,01	0,11
q.79	Je travaille fort	7	0,01	0,11
q.87	Ce cours a une influence positive sur ma conduite	7	0,01	0,11
q.85	Je fais des activités supplémentaires liées à ce cours	7	0,01	0,11
q.59	Le professeur est ouvert et compréhensif	6	0,02	0,10
q.76	Je pose des questions	7	0,02	0,10
q.78	Je participe aux discussions	7	0,02	0,10
	Continuum théorique/pratique	2	0,03	0,09
q.123	Dernière année de scolarité de la mère	11	0,03	0,09
q.3	Ce cours est utile pour régler des problèmes au travail	1	0,03	0,09
q.2	Ce cours est utile pour régler des problèmes personnels	1	0,04	0,09
q.60	Le professeur entretient de bonnes relations avec le groupe	6	0,03	0,09
q.63	Le professeur aide et conseille ceux qui en ont besoin	6	0,04	0,09
q.91	Mes amis m'encouragent dans mes études	8	0,02	0,09
q.77	Je réponds volontairement aux questions posées au groupe	7	0,04	0,08
q.30	Les élèves font des exercices sur ordinateur	3	0,04	-0,08
qprof.7	Nombre total de groupes du professeur	12	0,04	-0,09
q.120	Revenus annuels	11	0,04	-0,09
q.29	Les élèves rédigent des textes en classe	3	0,02	-0,10
q.35	On utilise des notes de cours	4	0,01	-0,10
q.54A	Fréquence des évaluations formatives	5	0,02	-0,10
q.69	Je suis porté vers l'action	7	0,01	-0,10
q.39	Le professeur utilise le tableau	4	0,00	-0,12
q.109	En général, je suis absent de mes cours	9	0,00	-0,13
q.28	Les élèves font des exercices écrits	3	0,00	-0,13
q.40	Le professeur utilise des acétates	4	0,00	-0,13
q.18	Le professeur parle, les élèves écoutent	3	0,00	-0,15
q.112	Nombre total d'heures de travail rémunéré	10	0,00	-0,17
taille	Population du collège	12	0,00	-0,17
q.36	On utilise des romans	4	0,00	-0,18
q.25	Le professeur lit et commente des textes	3	0,00	-0,19

q.110	Dans ce cours de philosophie, je suis absent	9	0,00	-0,22
q.37	On utilise des essais philosophiques	4	0,00	-0,25
q.72	J'ai peur de ne pas réussir ce cours	7	0,00	-0,56

B- Autres variables classées par ordre décroissant de signification (sig) :

		section	sig
q.32	Qui agit le plus en classe	3	0,00
q.49	Il y a une dissertation	5	0,00
q.108	Échoué des cours	9	0,00
q.100	Était inscrit dans autre programme	9	0,00
qprof.16	Type de regroupement des élèves	12	0,00
q.98	Secteur d'études	9	0,00
q.99	Session	9	0,00
q.119A	Les parents contribuent	11	0,00
qprof.1	Sexe du professeur	12	0,00
q.115	Sexe	11	0,00
qprof.40	Observance de la consigne ministérielle	12	0,00
q.12B6	Lien avec mon programme d'études	1	0,01
	Continuum théorie/pratique	2	0,01
q.12B2	Actualité	1	0,02
q.118	Structure du ménage	11	0,02
q.12B1	Nouveauté	1	0,02
q.119C	Travail personnel	11	0,03

Annexe XXI

Liste des variables corrélées significativement à la fois avec la réussite (note finale), la satisfaction (q.11) et l'intérêt (q.9), triées selon leur indice de signification (sig) avec la note finale³⁵⁵

		section	note	q.11	q.9
q.10	Évaluation de la difficulté du cours	1	0,00	0,00	0,00
q.5	Ce cours est en rapport avec mon programme d'études	1	0,00	0,00	0,00
q.7	Ce cours est en rapport avec ma carrière future	1	0,00	0,00	0,00
q.1	Ce cours m'aide à porter des jugements	1	0,00	0,00	0,00
q.8	Ce cours est en rapport avec ma vie de citoyen	1	0,00	0,00	0,00
q.20	La classe se divise en groupes de discussion	3	0,00	0,00	0,00
q.32	Qui agit le plus ?	3	0,00	0,00	0,00
q.18	Le professeur parle, les élèves écoutent	3	0,00	0,00	0,00
q.45	Des conférenciers nous visitent	4	0,00	0,00	0,01
q.40	Le professeur utilise des acétates	4	0,00	0,03	0,01
q.47A	Degré de difficulté de cet examen écrit	5	0,00	0,00	0,00
q.49A	Degré de difficulté de cette dissertation	5	0,00	0,00	0,00
q.51A	Degré de difficulté de cet exposé oral	5	0,00	0,00	0,00
q.52A	Degré de difficulté de ce travail d'équipe	5	0,00	0,00	0,00
q.66	Le professeur enseigne comme un animateur	6	0,00	0,00	0,00
q.58	Le professeur respecte les opinions des élèves	6	0,00	0,00	0,00
q.72	J'ai peur de ne pas réussir ce cours	7	0,00	0,00	0,00
q.73	J'ai confiance que je vais réussir ce cours	7	0,00	0,00	0,00
q.80	Je travaille fort mais ne trouve pas ça pénible	7	0,00	0,00	0,00
q.71	Ma motivation à réussir le cours d'éthique	7	0,00	0,00	0,00
q.86	Ce cours a une influence positive sur ma pensée	7	0,00	0,00	0,00
q.74	J'écoute attentivement	7	0,00	0,00	0,00
q.83	Il m'arrive de discuter des sujets vus dans le cours	7	0,00	0,00	0,00
q.82	Il m'arrive de dire du bien de ce cours	7	0,00	0,00	0,00
q.84	J'écoute et je lis les informations sur des sujets vus dans le cours	7	0,00	0,00	0,00
q.81	Il m'arrive de réfléchir à des sujets liés à ce cours	7	0,00	0,00	0,00
q.95	Je me sens bien dans cette classe	8	0,00	0,00	0,00
q.92	Mes amis parlent en bien des cours de philosophie	8	0,00	0,00	0,00
q.107	Estimation de la moyenne dans ce cours de	9	0,00	0,00	0,00

³⁵⁵ Les variables qui sont en caractères **gras** offrent des corrélations **négatives** avec les trois variables dépendantes.

	philosophie				
taille	Population du collèg	12	0,00	0,01	0,00
rép.	Nombre de répondants dans le groupe	12	0,00	0,00	0,00
qprof.1	Sexe du professeur	12	0,00	0,05	0,01
q.6	Ce cours est en rapport avec ma vie personnelle	1	0,01	0,00	0,00
	Continuum théorique/pratique	2	0,01	0,00	0,01
q.64	Le professeur permet de choisir certaines tâches	6	0,01	0,00	0,00
q.67	Degré de satisfaction envers l'enseignement de ce professeur	6	0,01	0,00	0,00
q.79	Je travaille fort	7	0,01	0,02	0,01
q.87	Ce cours a une influence positive sur ma conduite	7	0,01	0,00	0,00
q.85	Je fais des activités supplémentaires liées à ce cours	7	0,01	0,00	0,00
q.59	Le professeur est ouvert et compréhensif	6	0,02	0,00	0,00
q.76	Je pose des questions	7	0,02	0,00	0,00
q.78	Je participe aux discussions	7	0,02	0,00	0,00
q.3	Ce cours est utile pour régler des problèmes au travail	1	0,03	0,00	0,00
q.60	Le professeur entretient de bonnes relations avec le groupe	6	0,03	0,00	0,00
q.2	Ce cours est utile pour régler des problèmes personnels	1	0,04	0,00	0,00
q.50A	Degré de difficulté de cette recherche individuelle	5	0,04	0,00	0,00
q.63	Le professeur aide et conseille ceux qui en ont besoin	6	0,04	0,00	0,00
q.77	Je réponds volontairement aux questions posées au groupe	7	0,04	0,00	0,00

Bibliographie

Ouvrages de références

- BÉLISLE, Louis-Alexandre. *Dictionnaire général de la langue française au Canada*, 2^e édition, Québec, Bélisle éditeur, 1971, 1390 pages.
- CHAMPY, Philippe, ÉTÉVÉ, Christiane. *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, 2^e édition mise à jour et augmentée, Paris, Nathan, 1994, 1097 pages.
- *Hachette* (page consultée le 25 novembre 2002), [En ligne], adresse URL : <http://encyclo.voila.fr/>
- LAFON, Robert. *Vocabulaire de psychopédagogie et de psychiatrie de l'enfant*, Paris, PUF, 1973, 850 pages.
- LEGENDRE, Renald. *Dictionnaire actuel de l'éducation*, 2^e édition, Montréal/Paris, Guérin/Eska, 1993, 1500 pages.
- PAGE, G. Terry, THOMAS, J.B. *International Dictionary of Education*, London/New-York, Kogan Page/Nichols Publishing Company, 1977, 581 pages.
- ROBERT, Paul. *Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française*, Paris, Société du nouveau Littré, 1973, 1969 pages.

Documents officiels

- COMMISSION DE L'ÉVALUATION DE L'ENSEIGNEMENT COLLÉGIAL. *Évaluation de la mise en oeuvre de la composante de formation générale des programmes d'études - Rapport synthèse*, Québec, 2001, 100 pages.
- COMMISSION ROYALE D'ENQUÊTE SUR L'ENSEIGNEMENT DANS LA PROVINCE DE QUÉBEC. *Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec*, Québec : Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec, 1963-1966.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION. *Développer une compétence éthique pour aujourd'hui, Rapport annuel 1989-1990 sur l'état et les besoins de l'éducation*, Québec, Les Publications du Québec, 1990, 53 pages.
- Des conditions de réussite au collégial : réflexions à partir de points de vue étudiants*, Québec, Les Publications du Québec, 1995, 124 pages.

IRSC, CRSNG et CRSH. *Énoncé de politique des trois conseils : Éthique de la recherche avec des êtres humains*, (page consultée le 9 janvier 2002), [En ligne], adresse URL : <http://www.nserc.ca/programs/ethics/francais/chap02.htm> et [chap03.htm](http://www.nserc.ca/programs/ethics/francais/chap03.htm)

QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Formation générale*, Québec, Éditeur officiel, version révisée: octobre 1998, 34 pages.

Prendre le virage du succès, Québec, Éditeur officiel, 1997.

Règlement sur le régime des études collégiales, Québec, Éditeur officiel, août 1998.

Mémoires et thèses

BOTTEMAN, André. *La notion d'intérêt : élaboration d'un inventaire d'intérêts professionnels pour de jeunes adultes sans qualification*, thèse de doctorat en psychologie, Bordeaux, Université de Bordeaux II, 1993. 199 pages.

BOUCHAMMA, Yamina. *Les attributions causales des enseignants du collégial au sujet de la réussite et de l'échec scolaires des étudiants*, thèse de doctorat, Québec, Université Laval, 1999, 307 pages.

CLERMONT, Brigitte. *Perception des élèves sourds quant aux facteurs qui facilitent ou entravent leur réussite au collégial*, mémoire de M. Éd., Montréal, UQAM, 1999, 223 pages.

FRIEDMAN-WINSBERG, Suzanne. *L'orientation des élèves vers les personnes, les programmes qu'ils suivent et l'intérêt qu'ils portent aux cours de physique*, thèse de doctorat, Université de Montréal, 1973, 248 pages.

GOULET, Céline. *Les qualités de la relation offerte par le professeur aux étudiants en sciences infirmières et leur intérêt pour les stages cliniques*, mémoire de M. A. en sciences de l'éducation, Université de Sherbrooke, 1979, 171 pages.

HARFOUCHE, Richard B. *Étude comparative des jugements d'intérêt et d'importance portés à leur cours de physique par les étudiants des secteurs général et professionnel*, mémoire de M.A., Université de Montréal, 1978, 56 pages.

LÉVESQUE, Ginette. *La relation entre la motivation et le rendement scolaire des étudiants et des étudiantes en soins infirmiers du Bas-Saint-Laurent à la lumière de la théorie de Deci et Ryan et de la taxonomie de Vallerand et Blais*, mémoire de M.A. en sciences de l'éducation, Université de Sherbrooke, 1993, 121 pages.

LOUBIER, Paul. *La mesure du raisonnement moral selon l'approche des stades de Kohlberg : validation d'un questionnaire objectif*, mémoire de maîtrise en psychologie, Montréal, UQAM, 1986, 143 pages.

TARDIF, Jacques. *Impact de la pertinence du contenu des activités de lecture sur l'intérêt et l'apprentissage des enfants de cinquième année en milieu défavorisé*, thèse, Université de Montréal, 1973, 245 pages.

Livres

AYOUB, Josiane et KLIBANSKY, Raymond (sous la direction de). *La pensée philosophique d'expression française au Canada - Le rayonnement du Québec*, Sainte-Foy, PUL, 1998, 686 pages.

BACHELARD, Gaston. *La formation de l'esprit scientifique – Contribution à une psychanalyse de la connaissance objective*, Paris, Vrin, 1969, 256 pages.

La philosophie du non, Paris, P.U.F., 5^e édition, 1970, 145 pages.

Le nouvel esprit scientifique, Paris .P.U.F., 6^e édition, 1958, 179 pages.

Le rationalisme appliqué, Paris, P.U.F., 1949, 215 pages.

BASSAN, Valdi José. *Comment intéresser l'enfant à l'école : la notion des centres d'intérêt chez Decroly*, Paris, PUF, 1976, 195 pages.

BERNARD, Jean. *La bioéthique*, Paris, Flammarion, 1994, 125 pages.

BOISVERT, Jacques. *La formation de la pensée critique*, Saint-Laurent (Qué.), ERPI, 1999, 152 pages.

BRUNET, Louis et MORIN, Lucien. *Philosophie de l'éducation*, vol.1, Sainte-Foy, PUL, 1992, 327 pages.

Philosophie de l'éducation, vol.2, Sainte-Foy, PUL, 1996, 432 pages.

DESAULNIERS, M.-P., JUTRAS, F. et alii. *Les défis éthiques en éducation*, Sainte-Foy, PUQ, 1997, 234 pages.

DROUIN-HANS, Anne-Marie. *L'Éducation une question philosophique*, Paris, Éd. Economica, 1998, 112 pages.

EVANS, K. M. *L'action pédagogique sur les attitudes et les intérêts*, Paris, ESF, 1970, 150 pages.

GRAWITZ, Madeleine. *Méthodes des sciences sociales*, 10^e édition, Paris, Dalloz, 1996, 920 pages.

- KARSENTI, Thierry et SAVOIE-ZAJC, Lorraine. *Introduction à la recherche en éducation*, Sherbrooke, Éditions du CRP, 2000, 350 pages.
- LAMOUREUX, Andrée. *Recherche et méthodologie en sciences humaines*, 2^e édition, Laval, Études Vivantes, 2000, p. 42 à 51.
- LEGAULT, Georges A. *Professionalisme et délibération éthique*, Sainte-Foy, PUQ, 2000, 290 pages.
- MAGER, Robert F. *Pour éveiller le désir d'apprendre*, Paris, Gauthier Villars, 1969, 108 pages.
- MARGOLIN, Jean-Claude. *Bachelard*, collection Écrivains de toujours, Paris, Seuil, 1974, 189 pages.
- MARITAIN, Jacques. *Pour une philosophie de l'éducation*, Paris, Fayard, 1969, 198 pages.
- MARTIN, Lyne. *La motivation à apprendre : plus qu'une simple question d'intérêt!*, Montréal, CECM, 1994, 400 pages.
- MORISSETTE, Dominique. GINGRAS, Maurice (1989), *Enseigner des attitudes*, Québec, PUL. 193 pages.
- PLATON. *Phédon*, texte proposé par Alain Jacques, Laval, Beauchemin, 1995, 61 pages.
- QUIVY, Raymond et VAN CAMPENHOUDT, Luc. *Manuel de recherche en sciences sociales*, 2^e édition, Paris, Dunod, 1995, 284 pages.
- REBOUL, Olivier. *La philosophie de l'éducation*, Paris, PUF, 1993, 125 pages.
- REHBAN, Gérard. *Modèle pour l'enseignement de la philosophie au collégial*, Beloeil, Éd. Zgharta, 1999, 144 pages.
- ROY, David J., DICKENS, Bernard M., BEUADOIN, Jean-Louis. *La bioéthique. Ses fondements et ses controverses*, Saint-Laurent, ERPI, 1995, 548 pages.
- SUPER, Donald. *La psychologie des intérêts*, Paris, PUF, 1964, 212 pages.
- TAYLOR, Charles. *Grandeur et misère de la modernité*, Montréal, Bellarmin, 1992 (©1991), 150 pages.
- Multiculturalisme - Différence et démocratie*, Paris, Aubier, 1994 (©1992), 142 pages.
- Les sources du moi - La formation de l'identité moderne*, Montréal, Boréal, 1998 (©1989), 712 pages.

THÉVENOT, Xavier. *La bioéthique*, Paris/Montréal, Centurion/Paulines, 1989, 126 pages.

VALLERAND, Robert J., THILL, Edgar E. *Introduction à la psychologie de la motivation*, Laval, Éditions Études Vivantes, 1993, 674 pages.

VIAU, Rolland. *La motivation en contexte scolaire*, Saint-Laurent (Qué.), ERPI, 1994, 221 pages.

Articles

BEAUCHESNE, Claude. «À quoi intégrer et adapter les cours de philosophie et de littérature de la formation générale commune?», *Pédagogie collégiale*, vol. 10, no. 4, mai 1997, p. 5-6.

BÉGIN, Luc. «L'enseignement de l'éthique comme activité de formation morale», *Philosopher*, no.16 (1994), p. 39 à 48.

BELLEAU, Jacques. «Réussir à l'extrême», *Pédagogie collégiale*, vol 16, no. 4 (mai 2003), p. 4 à 8.

BLACKBURN, Pierre. «Repères sur l'enseignement de l'éthique» dans *Ethica*, vol. 14, no. 2 (automne 2002), p. 15 à 38.

CARRIER, André. «Éthique et enseignement», *Philosopher*, no. 16, 1994, p. 49 à 62.

COHEN-BACRIE, Pierre. «Formation générale et philosophie», *Philosopher*, no. 7, 1989, p. 17 à 19.

DAVIES, David. «Le défi pédagogique du relativisme en éthique», *Philosopher*, no. 16, 1994, p. 207 à 212.

DESAUTELS, Luc. «Intérêt des élèves et réussite du cours de philosophie «propre au programme» : d'abord une affaire de pédagogie !» dans *Pédagogie collégiale*, vol. 18, no.2 (décembre 2004), p. 21 à 26.

«La relation maître-élève en question : enseigner la philosophie éthique dans un nouvel esprit d'éthique appliquée comme doit s'enseigner le «nouvel esprit scientifique» selon Bachelard» dans *Ethica*, vol. 15, no.2 (automne 2003), p. 11 à 25.

«Le cours de philosophie éthique propre au programme au collégial : en récoltons-nous les fruits attendus ?» dans *Pédagogie collégiale*, vol.16, no.2 (décembre 2002), p. 13 à 16.

«L'enseignement de l'éthique au collégial: philosophie de l'éducation et anthropologie philosophique à la rescousse!» dans *Pédagogie collégiale*, vol.15, no.1 (octobre 2001), p. 10-14.

«L'enseignement de l'éthique au collégial: vérité et convictions en éducation morale» dans *Pédagogie collégiale*, vol.15, no.2 (décembre 2001), p. 9 à 12.

«Intérêt et réussite en philosophie collégiale : synthèse d'entrevues exploratoires menées auprès de professeurs et d'élèves du cours de philosophie éthique propre au programme», *Bulletin de la Société de Philosophie du Québec*, vol. 29, no.2 (printemps 2003), p.4 à 6.

DESMEULES, Louis. «Enseignement de la philosophie et pratiques transférogènes», *Philosopher*, no. 20, 1997, p. 133 à 139.

FERLAND, Guy. «Comment faire réussir davantage les garçons?» dans *Le Devoir*, 18 octobre 2002.

GIROUX, Aline. «Le modèle éthique: soi-même devenant autre» dans Desaulniers, M.-P., Juras, F. et al. *Les défis éthiques en éducation*, Sainte-Foy, PUQ, 1998, p. 171-186.

HIDI, Suzan, KRAPP, Andreas, RENNINGER, K. Ann (1992a). «Interest, Learning and Development» in *The Role of Interest in Learning and Development*, edited by K. Ann Renninger, Suzan Hidi and Andreas Krapp, Hillsdale (New-Jersey), Lawrence Erlbaum Associates. p. 3-25.

(1992b) «The Present State of Interest Research» in *The Role of Interest in Learning and Development*, edited by K. Ann Renninger, Suzan Hidi and Andreas Krapp, Hillsdale (New-Jersey), Lawrence Erlbaum Associates. p. 433-446.

LAFOND, Michel-Rémi. «La résolution de problème : un modèle de processus décisionnel en éthique. Contribution à une éthique de la discussion», *Ethica*, vol. 14, no. 2 (automne 2002), p. 39 à 63.

LEGAULT, Georges A. «La fonction éthique des juges de la cour suprême du Canada», *Ethica*, no. 1 (1989), p. 95 à 109.

«L'éthique comme formation fondamentale et critique sociale des sciences», *Philosopher*, no.11, 1991, p. 159 à 172.

LEROUX, Georges. «Religion, morale, citoyenneté», *Le Devoir*, 29 mars 2001.
«Vers une nouvelle cohérence», *Le Devoir*, 30 mars 2001.

MÉTAYER, Michel. «Deux stratégies pour l'enseignement de l'éthique appliquée au collégial», *Ethica*, vol. 14, no. 2 (automne 2002), p. 65 à 91.

- PARIS, Claude. «Réflexions sur l'enseignement de l'éthique», *Philosopher*, no. 16, 1994, p. 63 à 71.
- PARIZEAU, Marie-Hélène. «Éthique et éthiques appliquées : l'émergence des théories composites», *Philosopher*, no. 16, 1994, p. 133 à 143.
- PICHETTE, Jean. «L'éthique en pratique» dans *Le Devoir*, 27 octobre 1999.
- REBOUL, Olivier. «Qu'est-ce que le jugement?», dans Michael SCHLEIFER (sous la direction de), *La formation du jugement*, Montréal, Éd. Logiques, 1992, p. 17 à 36.
- ROCHON, François. «Malaise dans l'éducation» dans *Pédagogie collégiale*, vol.15, no. 1 (octobre 2001), p. 43 à 46.
- RONDEAU, Christian. «Sondage sur la place de la philosophie au collégial», *Bulletin de la Société de Philosophie du Québec*, vol. 27, no.1 (hiver 2001), p. 17 à 20.
- SAMSON, Jean-Marc. «L'éthique, l'éducation et le développement du jugement moral» dans *Cahiers de recherche éthique*, #2, 1976, p. 5-55.
- SIMARD, Jean-Claude. «L'harmonisation de la formation générale et de la formation spécifique», *Pédagogie collégiale*, vol. 13, no. 1 (octobre 1999), p. 23 à 25.
- «Histoire des sciences et pédagogie au collégial» dans *Pédagogie collégiale*, vol. 16, no. 2 (décembre 2002), p. 4 à 12.
- SOSOE, Lukas K. «L'éthique» dans Josiane AYOUB et Raymond KLIBANSKY (sous la direction de), *La pensée philosophique d'expression française au Canada - Le rayonnement du Québec*, Sainte-Foy, PUL, 1998, p. 445-464.
- «Peut-on parler de théories en éthique?», *Philosopher*, no. 16, 1994, p. 89-100.
- TALBOT, Pierre. «La contribution de la philosophie à la formation de niveau collégial», *Philosopher*, no. 8, 1989, p. 227 à 242.
- TARDIF, Hélène. «Sens et utilité du français et de la philosophie dans les programmes techniques», *Pédagogie collégiale*, vol 16, no. 4 (mai 2003), p. 16-25.
- TREMBLAY, Robert. «Compétences et objectifs d'apprentissage en formation générale: le cas de la philosophie», *Pédagogie collégiale*, vol. 9, no. 1 (octobre 1995), p. 8 à 14.
- WALSH, Jean-Pierre. «École et pédagogie», *Philosopher*, no. 13, 1992, p. 181 à 196.

Autres sources

- AUBÉ, Rachel. *La réussite scolaire des garçons* (document consulté le 11 novembre 2002), [En ligne], Adresse URL : <http://raaube.cegepbceapp.qc.ca/garcons.htm>
- BOISVERT, Jacques. *Pensée critique et sciences humaines : étude sur l'évolution de la pensée critique des élèves du programme de sciences humaines au collégial*, Saint-Jean-sur-Richelieu, Cégep Saint-Jean-sur-Richelieu, 2002, 173 pages
- BURNS, R. W. *Douze leçons sur les objectifs pédagogiques*, traduit et adapté de l'américain par Jean-Guy Marcoux avec la collaboration de Armand Daigneault et al., Montréal, CADRE, 1975, 132 pages.
- CANTIN, Andrée et DUBUC, Serge. *Facteurs d'intégration et réussite aux études à la première session*, rapport de recherche PAREA, Joliette, Cégep Joliette-De Lanaudière, 1995, 101 pages.
- COMITÉ DE PHILOSOPHIE DES UNIVERSITÉS QUÉBÉCOISES DE LANGUE FRANÇAISE. *Le renouveau de la formation au collégial*, Mémoire présenté à la Commission de l'éducation sur l'enseignement collégial québécois, Montréal, septembre 1992, 10 p.
- FALARDEAU, Isabelle, LAROSE, Simon et ROY, Roland. *Intégration aux études collégiales : analyse de facteurs liés au rendement scolaire*, Sainte-Foy, Cégep de Sainte-Foy, 1988, 74 pages.
- GENDRON, Diane et PROVENCHER, Martin. *Philosopher au collège – Philosophie et rationalité – Enquête sur la perception des étudiants*, Rapport de recherche produit dans le cadre des collèges PERFORMA, Collège de Rosemont, Janvier 2003, 125 pages.
- HOWE, Robert et MÉNARD, Louise. *Croyances et pratiques en évaluation des apprentissages*, Laval, Collège Montmorency, juin 1993, 404 pages.
- INOSTROZA, Julio C., FAHRI, Alain. *Étude de quelques facteurs reliés à l'abandon et à l'échec des étudiants francophones du Cégep de l'Outaouais*, Hull, Cégep de l'Outaouais, 1979, 315 pages.
- MALHERBE, Jean-François. *Qu'est-ce que l'éthique appliquée?*, collection Essais et conférences, no. 1, Sherbrooke, Éditions CGC, 2000, 29 pages.
- Signification philosophique de l'éthique appliquée – Esquisse*, Chaire d'éthique appliquée, Université de Sherbrooke, Longueuil, 28 avril 2004, 14 pages.
- PHILOSOPHIE AU COLLÈGE. *Le rôle de la philosophie dans le renouveau du DEC*, mémoire présenté à la Commission de l'éducation chargée de faire le point sur l'enseignement collégial québécois, 28 septembre 1992, 44 pages.

L'ÉCUYER, Jacques. *Revoir à la baisse le niveau des cours: jamais - Mise au point*, Québec, CEEC, le 8 février 2001, 4 pages.

SAINT-PIERRE, Céline. *Pour une formation générale bien enracinée dans les études techniques collégiales*, allocution prononcée le 10 septembre 1997 à l'occasion du lancement de l'avis du CSE à Montréal au Collège Ahuntsic, (page consultée le 8 août 2001), [En ligne], adresse URL: http://www.cse.gouv.qc.ca/f/pub/avis/forenr_n.htm, 6 pages.