

## QUAND LIRE, C'EST COMPRENDRE : LA LECTURE DE TEXTES PHILOSOPHIQUES

Mathieu LAVOIE et Louis DESMEULES, professeurs de philosophie—Cégep de Sherbrooke

### RÉSUMÉ

L'objectif de cette communication est de présenter les résultats préliminaires d'une recherche PAREA visant à élaborer et à expérimenter un module de lecture de textes philosophiques auprès d'un échantillon d'environ 300 étudiants inscrits au cours *Philosophie et rationalité*. Une méthodologie mixte a été employée qui a permis, d'un côté, de mesurer l'impact du module sur la compréhension de textes par les étudiants participant à l'expérimentation, et de l'autre, d'apprécier la façon dont les professeurs de philosophie se sont approprié le module. La recherche a permis de dégager certaines pistes d'intervention pour accompagner les étudiants dans le développement d'habiletés nécessaires à la lecture de textes philosophiques. Mais plusieurs questions demeurent quant à la faisabilité d'un enseignement de la « lecture disciplinaire » (Shanaan et collab., 2008) dans le premier cours de philosophie au collégial.

### 1. PROBLÉMATIQUE

La question qui nous préoccupait au départ était : « Comment améliorer la compréhension en lecture de textes philosophiques chez les étudiants du collégial ? » Outre notre expérience comme professeurs de philosophie qui nous a fourni de nombreuses occasions de constater que les étudiants inscrits au cours *Philosophie et rationalité* éprouvent de sérieuses difficultés en compréhension de textes philosophiques, quelques études attiraient déjà l'attention sur les difficultés en lecture des étudiants.

L'étude de Gendron et Provencher (2003), par exemple, a montré que les étudiants qui en sont à leur premier contact avec la philosophie situent leurs plus grandes difficultés dans la lecture et l'écriture. En ce qui a trait aux difficultés propres à la lecture de textes philosophiques, une enquête de grande envergure menée au Cégep de Sherbrooke sur plus de 4 639 sujets a révélé que les étudiants ont de la difficulté à « comprendre le sens des mots » (28,4 %), à « se concentrer sur la lecture » (43,8 %) et à « trouver ce qui est le plus important dans un texte » (40,2 %) (Doré, 2008). D'autres études seraient évidemment nécessaires pour affiner notre compréhension des difficultés éprouvées par les étudiants, mais on peut soutenir que la lecture de textes philosophiques représente un défi considérable pour bon nombre d'entre eux.

Pour pallier les difficultés de lecture, certaines stratégies d'intervention ont été utilisées qui ont fait l'objet de recherches plus ou moins bien menées au point de vue méthodologique. La recherche de Houle (1989), à titre d'exemple, tentait d'apprécier l'efficacité de méthodes d'intervention individualisées auprès d'étudiants éprouvant de sérieuses difficultés de lecture en philosophie. Malheureusement, cette recherche pionnière en enseignement de la lecture de textes philosophiques péchait par un manque de solidité méthodologique, compromettant par là la généralisation des résultats. La recherche PAREA de Falardeau (2002), quoique méthodologiquement plus rigoureuse, s'intéressait à l'enseignement de la lecture de textes littéraires, et plus exactement à *L'écume des jours* de Boris Vian et au *Phèdre* de Racine. Malgré son champ somme toute assez limité (la didactique de deux textes de la littérature française), on peut retenir de la recherche de Falardeau qu'il s'avère intéressant, voire

nécessaire, de construire pour les étudiants ce que le chercheur appelle des « pistes d'entrée pour la lecture », c'est-à-dire un ensemble de stratégies de lecture et de connaissances socioculturelles et littéraires nécessaires à la construction du sens d'une œuvre. Mais s'il a été démontré que l'élaboration de pistes d'entrée en lecture prépare efficacement les étudiants à comprendre et à interpréter une œuvre (Falardeau, 2004), on peut supposer que le professeur aura intérêt à ne pas rester en amont de l'activité de lecture, mais à accompagner l'étudiant dans toutes les étapes de la lecture, c'est-à-dire dans les phases de pré-lecture, de lecture et de post-lecture (on y revient). C'est précisément ce que les recherches de Lecavalier et Brassard (voir notamment Lecavalier et Brassard, 1993) ont tenté de prouver : un enseignement stratégique de la lecture qui tient compte de l'ensemble du processus de lecture a un impact significatif sur le niveau de compréhension d'un texte par les étudiants.

Cependant, une question demeure : suffit-il d'enseigner des stratégies de lecture d'ordre général pour améliorer la compréhension de textes en philosophie ? La recherche contemporaine insiste sur le fait que « [...] nul n'est mieux placé que l'enseignant d'une discipline pour enseigner les particularités des [textes] dans son domaine » (Blaser 2008). Or, rien ou presque n'a été écrit dans la documentation scientifique nord-américaine sur l'enseignement de stratégies propres à la lecture de textes philosophiques. Notre recherche a pour ainsi dire tracé un premier sillon en se penchant sur l'efficacité de certaines stratégies spécifiques à la lecture de textes philosophiques.

## 2. CADRE CONCEPTUEL

Trois concepts opératoires ont servi d'assise théorique pour mener à bien notre projet : les concepts (1) de compréhension en lecture, (2) de texte philosophique et (3) d'enseignement de la compréhension de texte. Il importe de les définir brièvement ici afin d'aller rapidement au cœur du propos.

### 2.1 Compréhension en lecture

D'abord, suivant la synthèse de Giasson (1990) sur les recherches – surtout états-uniennes – sur la compréhension en lecture, on peut définir la compréhension comme un processus holistique et dynamique qui fait intervenir trois variables interreliées : (a) le lecteur, (b) le texte et (c) le contexte.

La variable « lecteur » fait référence à l'individu engagé cognitivement dans une tâche de lecture. Dans toute activité de lecture, l'individu met en œuvre des processus ou règles d'action (repérer des mots, synthétiser des phrases, etc.) et fait appel à des connaissances (sur la langue et sur le monde) qui lui permettent de saisir de quoi il est question.

Une seconde variable intervient dans la compréhension : le texte. On ne comprendra pas un texte de chimie comme on comprendra un texte de philosophie, car les deux types de textes n'ont ni les mêmes visées ni la même structure. Structure du texte et visée du scripteur du texte sont donc les deux éléments qui composent la variable « texte ».

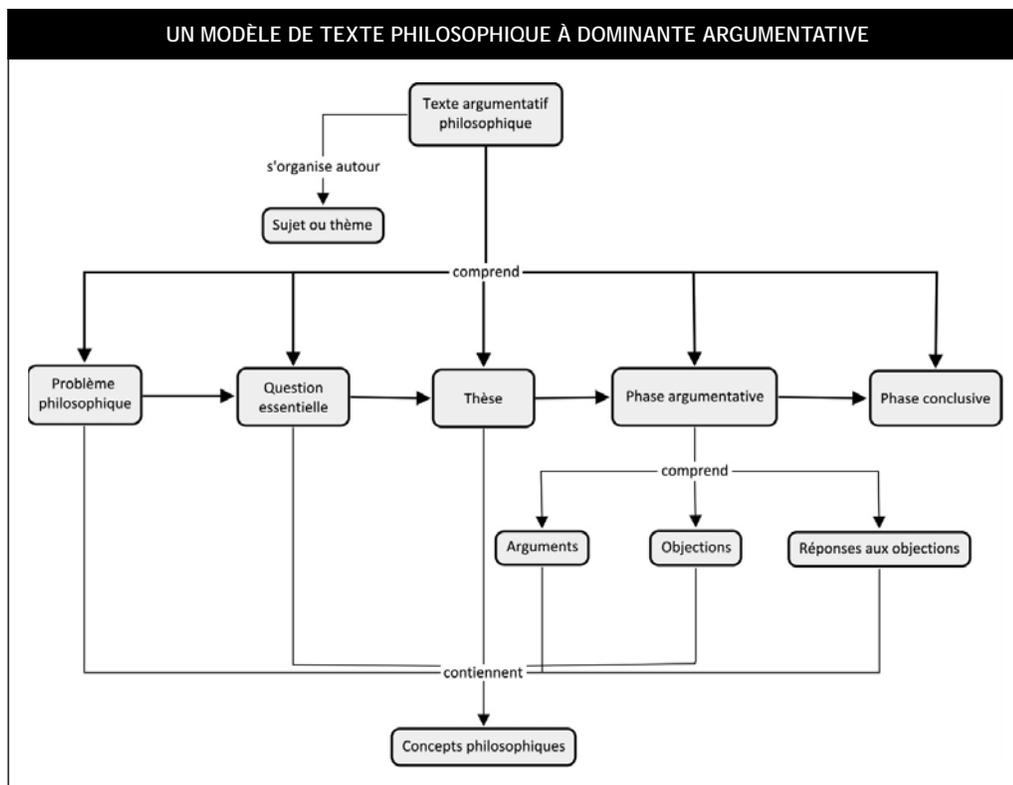
Quant à la variable « contexte », elle renvoie aux conditions – tant physiques que psychologiques – favorisant (ou non) la compréhension. On regroupe sous cette variable la motivation, l'environnement dans lequel se déroule la tâche de lecture, la qualité d'impression du texte lu, etc.

Dans les recherches actuelles sur la compréhension en lecture, on note que plus les variables « lecteur », « texte » et « contexte » sont imbriquées, meilleure est la compréhension.

## 2.2 Texte philosophique

Un second concept doit être défini : celui de texte philosophique. Pour se conformer au devis ministériel structurant la prestation du premier cours de philosophie et par souci d'arrimage avec les notions abordées en quatrième et cinquième secondaire concernant le texte argumentatif, nous nous sommes concentrés, dans notre recherche, sur la conceptualisation du texte philosophique à dominante argumentative. Selon nous, un texte philosophique à dominante argumentative est d'abord organisé, comme tout texte, autour d'un sujet. Ensuite, il répond à une question essentielle (ou principale) qui entretient un lien direct avec un problème philosophique que le scripteur du texte tente de résoudre. Le problème se traduit souvent par une controverse ou une aporie. Ensuite, un texte philosophique expose une idée principale ou thèse qui est elle-même soutenue par un ou des arguments. La thèse peut être considérée comme une réponse à la question essentielle que le scripteur du texte s'est posée. Bien que ce ne soit pas toujours le cas, un texte philosophique présente aussi des objections (contre-arguments) et des réponses aux objections (concessions ou réfutations) qui sont soulevées. De plus, il contient des notions ou des concepts philosophiques que le scripteur du texte définit, dans le meilleur des cas, ou qu'il laisse au lecteur le soin de définir, dans le pire des cas. Ces concepts sont soit légués par la tradition philosophique (et ils requièrent alors des connaissances particulières dans divers secteurs de la philosophie : métaphysique, esthétique, éthique, etc.), soit créés par le scripteur du texte lui-même. Enfin, une phase conclusive, s'il y en a une, reprend la thèse et les arguments principaux et ouvre sur une nouvelle question ou un nouveau problème philosophique. On peut se représenter les éléments du texte philosophique à dominante argumentative sous forme de schéma (voir la figure 1).

FIGURE 1



Aux fins de notre expérimentation, nous avons demandé aux trois professeurs qui ont participé à la recherche de choisir des textes philosophiques à dominante argumentative en lien avec

leur contenu de cours particulier. Puisque le module comportait cinq ateliers de lecture (on y revient dans la suite), les professeurs ont dû sélectionner, chacun pour soi, cinq textes différents en tenant compte d'une certaine progression taxinomique.

### 2.3 Enseignement de la compréhension de texte

Un troisième et dernier concept dont il a fallu tenir compte est celui d'enseignement de la compréhension de texte. Selon Giasson (1990), deux modèles d'intervention semblent avoir fait leurs preuves : l'enseignement stratégique et le modèle global d'intervention en lecture. C'est le second modèle que nous avons choisi d'adopter. Il consiste à utiliser un répertoire varié de stratégies pendant toutes les phases de la lecture de façon à rendre le lecteur de plus en plus autonome. En phase de pré-lecture, par exemple, on activera les connaissances antérieures du lecteur, on lui fournira des pistes d'entrée en lecture, on lui proposera des hypothèses de lecture, etc. En phase de lecture, on l'assistera dans le repérage des connecteurs logiques ou dans le décodage de mots polysémiques. Enfin, en phase de post-lecture, on aidera le lecteur à réorganiser les éléments essentiels du texte sous forme de résumé ou de schéma, par exemple.

## 3. MÉTHODOLOGIE

Notre projet s'inscrit dans le cadre des recherches de développement (Loiselle et Harvey, 2007). Une recherche de développement a essentiellement pour but de développer un « objet pédagogique » (matériel didactique, ensemble de stratégies d'enseignement, etc.), puis de le mettre à l'essai. En synthétisant beaucoup, on peut dire que cinq principales phases ont été franchies :

1. le développement préliminaire de l'objet pédagogique (en l'occurrence, notre module de lecture de textes philosophiques), qui a été inspiré entre autres par les activités effectuées dans le cadre d'ateliers d'aide en lecture de textes philosophiques qui sont donnés au Cégep de Sherbrooke à l'extérieur des classes de philosophie ;
2. la mise à l'essai préliminaire du module qui a consisté à intégrer en classe des stratégies d'accompagnement à la lecture de textes philosophiques ;
3. la révision préliminaire du module à la suite de la première mise à l'essai ;
4. la mise à l'essai principale ;
5. la révision opérationnelle du produit.

C'est à l'étape de la mise à l'essai principale, qui a eu lieu à la session d'automne 2009, que nous avons demandé à trois professeurs de philosophie d'expérimenter en même temps que nous le module de lecture de textes philosophiques et que nous avons tenté d'en apprécier les répercussions tant chez les professeurs participants (volet qualitatif) que chez les étudiants (volet quantitatif). Pour assurer une certaine rigueur à notre recherche, nous avons adopté un devis méthodologique quasi expérimental avec groupe contrôle (ou témoin) et groupe expérimental. Le groupe expérimental était composé des étudiants qui étaient sous la responsabilité des enseignants participant à la recherche et de nous-mêmes. Le groupe contrôle était formé des étudiants qui étaient sous la responsabilité de trois autres professeurs choisis au hasard et à qui on a demandé d'enseigner « comme à l'habitude ». L'ensemble des groupes totalisait 635 étudiants provenant de 39 programmes offerts au Cégep de Sherbrooke, dont 59 % de filles et 41 % de garçons. Notons que 337 étudiants faisaient partie du groupe expérimental et que 298 étudiants composaient le groupe contrôle. On a pu constater une différence de l'ordre de seulement 1 % dans la moyenne générale au secondaire (MGS) entre les étudiants du groupe contrôle

et ceux du groupe expérimental. De plus, le coefficient de variation—qui mesure l'étalement des résultats autour de la moyenne et donc l'homogénéité des groupes en termes de « force » exprimée par la MGS—était à peu près équivalent dans les deux groupes : autour de 7,9 %.

Pour mesurer si le module pouvait avoir un impact sur la compréhension de textes chez les étudiants, nous avons construit un pré-test et un post-test comportant des questions à court développement sur deux textes de niveau taxinomique à peu près semblable, rédigés par le philosophe Thomas Nagel (2003) et traduits en français par Ruwen Ogien. Les questions des pré- et post-test ont été élaborées de façon à mesurer certains items liés à la compréhension de textes philosophiques à dominante argumentative comme l'interprétation globale, la capacité à cerner un problème philosophique, la capacité à identifier et à reformuler une thèse, la capacité à identifier et à reformuler des arguments, etc. (Tozzi, 2002). Les questionnaires ont été corrigés selon un procédé « interjuge » dans lequel les cinq professeurs participants (les trois professeurs et nous-mêmes) ont dû s'entendre sur des critères de correction communs.

En ce qui a trait au volet qualitatif, on a eu recours à trois principaux instruments de collecte de données : les retours réflexifs, inspirés des travaux de Schön (1994) sur la pratique réflexive, les entrevues semi-structurées et la méthode des groupes focalisés (ou *focus groups*). Les données recueillies ont été traitées en s'inspirant de l'approche de la théorisation ancrée (Paillé, 1996), bien que nous ne visions pas une théorisation proprement dite. En effet, il s'agissait davantage de comprendre les difficultés éprouvées par les professeurs lors de la mise à l'essai principale, mais aussi les « éléments facilitateurs » et les règles didactiques et pédagogiques que chacun pouvait dégager pendant l'expérimentation, de façon à améliorer le module et à passer à ce qu'il est convenu d'appeler, dans la recherche de développement, la « mise à l'essai opérationnelle » du produit.

#### 4. ANALYSE QUALITATIVE

Nous présentons dans les lignes suivantes une brève synthèse des données qualitatives recueillies afin de donner un aperçu de nos résultats (une analyse plus détaillée sera livrée dans notre rapport de recherche PAREA vraisemblablement publié à l'automne 2010 ou à l'hiver 2011).

D'abord, comme on l'a laissé entendre, les professeurs participants avaient pour mandat d'intégrer dans leur calendrier de cours cinq ateliers d'environ une heure et tournant autour d'un texte qui devait s'arrimer au contenu de leur cours. On a exigé d'eux qu'ils donnent les cinq ateliers de lecture entre la deuxième et la neuvième semaine de cours. Les objectifs terminaux poursuivis par les ateliers lors de la mise à l'essai principale étaient détaillés en une série d'objectifs proximaux dont on ne rendra pas compte ici (pour une définition de ces concepts de technologie éducative, voir Brien, 2002). Au terme de la mise à l'essai principale, lors de la révision opérationnelle, il a été décidé, compte tenu des remarques qui ont été faites par les professeurs participants et de l'analyse quantitative des résultats (on y arrive), de modifier ces objectifs. On remarquera, en consultant le tableau 1 présenté à la page suivante, que l'esprit des objectifs terminaux lors de la mise à l'essai principale est demeuré, malgré des changements importants.

En passant sous silence tous les détails, les professeurs ont noté que des stratégies favorisaient la compréhension, dont l'activation des connaissances antérieures. Cependant, une étude plus approfondie des retours réflexifs et des entrevues a révélé une certaine confusion à cet égard. Quelles connaissances ont réellement été activées par les professeurs : les connaissances procédurales (par exemple, comment repérer une thèse) ou les connaissances déclaratives (par exemple, les concepts philosophiques ou les références culturelles nécessaires à l'intelligibilité d'un texte) ? Alors que la

littérature pédagogique répète à l'envi que le lecteur doit disposer de connaissances déclaratives suffisantes pour comprendre un texte (Tardif, 1997), il n'est pas clair que les professeurs ont réellement intégré ce principe. Ce constat nous amène à penser qu'un travail de sensibilisation quant au rôle des connaissances antérieures en lecture reste peut-être à faire dans notre discipline. La schématisation et le travail d'équipe ont, en outre, été identifiés comme des stratégies facilitant la compréhension tout en posant des problèmes. Par exemple, certains textes se sont avérés trop difficiles à schématiser par les étudiants alors que d'autres ont semblé s'«ajuster» naturellement à ce travail de réorganisation des éléments textuels, peut-être en raison d'une structure argumentative plus claire (mais cela reste à démontrer).

TABLEAU 1

OBJECTIFS TERMINAUX DES ATELIERS COMPOSANT LE MODULE	
Lors de la mise à l'essai principale (automne 2009)	Lors de la révision opérationnelle (hiver 2010)
1. Activer des stratégies vues au secondaire sur un texte argumentatif non philosophique.	Repérer quelques éléments caractéristiques d'un texte à dominante argumentative.
2. Réinvestir les stratégies vues au secondaire sur un texte argumentatif de philosophie appliquée.	Se familiariser avec le caractère dialectique d'un texte de philosophie appliquée à dominante argumentative.
3. Activer des stratégies de lecture appropriées à un texte argumentatif proprement philosophique.	Saisir le lien organique entre le problème philosophique, la question essentielle et la thèse.
4. Activer ces stratégies à la lecture d'un texte philosophique en équipe.	Réorganiser, sous forme de schéma, les principaux éléments d'un texte philosophique.
5. Démontrer sa maîtrise des stratégies de lecture.	Démontrer sa compréhension d'un texte philosophique.

Les textes eux-mêmes ont été l'objet de plusieurs remarques de la part des professeurs. Le niveau taxinomique des textes, d'abord, a parfois posé de sérieuses difficultés: les textes philosophiques, malgré le soin avec lequel les professeurs les ont sélectionnés, sont apparus comme étant «trop difficiles pour les étudiants». Pour pallier ces problèmes, les professeurs ont fait des ajustements en accordant plus de temps que prévu à la phase de pré-lecture, par exemple en fournissant davantage de pistes de lecture ou en procédant carrément à un exposé magistral avant l'activité de lecture. Le caractère dialectique du texte philosophique, au dire des professeurs participants, a représenté un défi cognitivement exigeant pour les étudiants. Ainsi, plusieurs étudiants ont éprouvé de la difficulté à saisir qu'un scripteur puisse affirmer une thèse pour affirmer par après une thèse inverse, dans le but d'éprouver la solidité de sa première thèse. Est-ce parce que les étudiants, au secondaire, ont été habitués à lire des textes argumentatifs déployant une seule thèse ou est-ce parce que leur développement cognitif ne leur permet pas bien d'appréhender le caractère dialectique des textes philosophiques, du moins pour certains d'entre eux? La question reste ouverte. Un texte «intéressant» ou, à l'inverse, «inintéressant», est apparu comme un facteur crucial dans la motivation des étudiants à mener à bien la tâche de lecture, selon les professeurs. De fait, ils ont attribué à l'«intérêt du texte» le premier rôle dans la motivation à lire, mais pour des raisons différentes: quelques fois, c'est le «sujet» du texte qui paraissait être l'élément primordial alors qu'à d'autres moments, c'est le lien qu'entretient le texte avec le contenu du cours. Quoi qu'il en soit, il appert que les facteurs motivationnels ont occupé beaucoup de place dans la réflexion des professeurs, mais aucun d'entre eux n'a fait de lien explicite entre la motivation à lire et la compréhension de textes proprement dite.

Dans un autre ordre d'idées, les professeurs ont unanimement apprécié les activités de lecture que nous leur avons proposées et ils nous ont révélé que les étudiants avaient également apprécié leur expérience. Toutefois, ils nous ont fait part d'un phénomène de « saturation » après la réalisation des cinq ateliers de lecture. Ajouter une sixième activité leur aurait paru trop lourd. En outre, il leur a semblé judicieux qu'on leur suggère des activités de lecture structurées du point de vue des objectifs tout en les laissant libres de choisir des textes à travailler avec leurs étudiants. Enfin, bien qu'ils aient souligné la nécessité d'accompagner les étudiants dans la lecture de textes philosophiques dès l'entrée au collégial, les professeurs participants ont insisté pour dire que la lecture ne doit pas être conçue comme une fin en soi, mais comme un moyen pour réfléchir, pour philosopher.

Comme on a déjà pu le constater, des ajustements ont été faits concernant les objectifs terminaux des ateliers du module (voir le tableau 1). On a voulu préserver la réactivation des connaissances quant au texte à dominante argumentative que permet de réaliser la première activité et on a voulu maintenir l'utilisation d'un texte controversé lors de la deuxième activité de lecture, mais en mettant l'accent sur le caractère dialectique du texte philosophique. On a cherché à mettre encore plus en évidence le lien organique « problème-question-thèse » lors du troisième atelier. La schématisation et le travail d'équipe font partie intégrante du quatrième atelier et on a jugé bon de conserver l'évaluation prévue au cinquième atelier afin de vérifier l'ensemble des connaissances acquises. Les personnes intéressées à consulter la version opérationnelle du module pourront le faire en mettant la main sur notre rapport de recherche PAREA. Nous comptons également mettre en ligne, sous peu, une version électronique du module.

## 5. ANALYSE QUANTITATIVE

Nous ne présentons dans cette section-ci qu'un aperçu des résultats quantitatifs les plus significatifs. La première hypothèse que nous avons cherché à vérifier concernait le résultat au post-test: les étudiants ayant bénéficié de mesures d'aide en lecture de textes philosophiques (ceux faisant partie du groupe expérimental) ont-ils eu de meilleurs résultats que les autres étudiants (ceux faisant partie du groupe contrôle)? La réponse est à la fois encourageante et décevante: les étudiants faisant partie du groupe expérimental ont obtenu une moyenne de 5,9/10 au post-test alors que les étudiants faisant partie du groupe contrôle ont obtenu une moyenne de 4,2, soit un écart de 1,7. Un phénomène remarquable d'un point de vue statistique est à souligner: on dénote une homogénéité beaucoup plus grande quant au résultat au post-test au sein du groupe expérimental qu'au sein du groupe contrôle, comme en témoignent les coefficients de variation inscrits au tableau 2 ci-dessous.

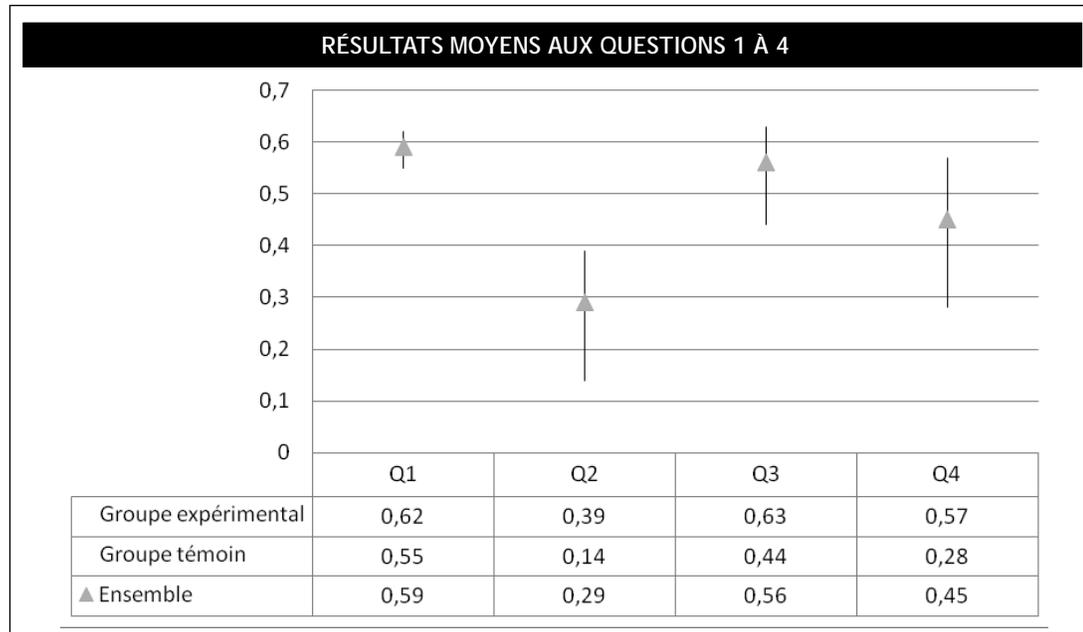
TABLEAU 2

RÉSULTATS AU POST-TEST			
		GROUPE	
Résultat au post-test	Tous	Expérimental	Témoin
Moyenne	5,2	5,9	4,2
Médiane	5,3	6,0	4,15
Écart type	1,9	1,6	1,8
Coefficient de variation	36%	28%	43%

Si les données montrent que les étudiants du groupe expérimental ont obtenu un résultat moyen supérieur à ceux du groupe contrôle au post-test, il reste que la moyenne de 5,9/10 demeure sous la

barre psychologique des 60 %. Comment l'expliquer? Des analyses plus poussées devront être mises en œuvre pour apporter des éléments de réponse crédibles. Mais on peut d'ores et déjà pointer du doigt la difficulté extrême de certaines questions posées – certes, elles étaient difficiles pour les étudiants des deux groupes –, notamment celles concernant la reformulation du problème philosophique (Q2), de la question essentielle (Q3) et de la thèse de l'auteur (Q4). En effet, le texte de Nagel (2003) sur lequel portait le questionnaire utilisé en guise de post-test comportait un double problème, une double question et une double thèse : rien pour faciliter la tâche d'un étudiant même familiarisé avec la lecture de textes philosophiques ! La figure 2 ci-dessous fait clairement ressortir cette difficulté.

FIGURE 2



Alors que les étudiants des deux groupes performant relativement bien à la question portant sur le sujet du texte (Q1), on dénote un recul important des résultats à la question portant sur le problème philosophique (Q2), y compris chez les étudiants du groupe expérimental. S'il est vrai que l'écart entre le résultat moyen des étudiants du groupe expérimental et celui des étudiants du groupe contrôle, à la question 2, est considérable (il est de 25 % en faveur des étudiants du groupe expérimental), il reste que les étudiants du groupe expérimental n'ont pas vraiment su reformuler correctement le problème philosophique (0,39/1). Cela est d'autant plus surprenant qu'ils ont obtenu un résultat moyen nettement supérieur (0,63/1) à la question portant sur la question essentielle à laquelle le texte tente de répondre (Q2). Nous nous demandons comment il se fait que les étudiants ont pu reformuler la question essentielle (fut-elle double) tout en ne reformulant pas correctement le problème philosophique auquel la question essentielle est inextricablement liée. Les étudiants auraient dû établir un lien logique entre la question essentielle et le problème philosophique. Or, ce n'est pas ce qui est arrivé. On comprendra pourquoi on a voulu, dans ces conditions, réserver une place de choix, dans un des ateliers du module (voir le tableau 1), à un enseignement explicite du lien « problème – question – thèse » qui affleure dans un texte philosophique à dominante argumentative : les étudiants ont beaucoup de difficulté à le saisir.

Sur une note plus encourageante, l'analyse des résultats révèle que même si les filles ont, en moyenne, de meilleurs résultats au post-test que les garçons (5,45/10 pour les filles des deux groupes contre 4,86/10 pour les garçons des deux groupes), les garçons du groupe expérimental ont progressé

davantage, par rapport aux garçons du groupe contrôle, que les filles du groupe expérimental, par rapport aux filles du groupe contrôle. La différence est notable si l'on considère la taille de l'ensemble étudié : elle est de 14,5 % pour les filles et de 19,3 % pour les garçons. Par ailleurs, l'écart entre les filles et les garçons du groupe expérimental n'est que de 3,4 % alors que l'écart entre les filles et les garçons du groupe contrôle est de 8,3 %, ce qui tend à montrer que l'application de notre module a eu un effet « égalisateur » sur les résultats des filles et des garçons du groupe expérimental.

Une seconde question de recherche a fédéré nos efforts dans le volet quantitatif. Il importe d'en rendre compte avant de conclure : les mesures d'aide proposées à travers le module de lecture de textes ont-elles eu un effet autre que « perceptuel » sur la réussite du cours ? La réponse n'est pas simple. D'un côté, si l'on observe l'ensemble des sujets et que l'on oppose les étudiants ayant « réussi » le cours (c'est-à-dire ceux qui ont eu 60 % ou plus) à ceux qui l'ont « échoué » (c'est-à-dire ceux qui ont obtenu moins de 60 % ou ceux dont la note finale n'est pas exprimée en pourcentage [les « incomplets temporaires », par exemple]), il ne semble pas que le module ait eu un effet sur la réussite. D'un autre côté, si l'on observe l'ensemble des sujets et que l'on oppose les étudiants ayant « réussi » le cours à ceux qui ne l'ont « pas réussi » (ce qui laisse entendre qu'ils ne l'ont pas échoué pour autant<sup>1</sup>), un écart se creuse qui indique que les étudiants du groupe expérimental ont réussi le cours en plus grand nombre que les étudiants du groupe contrôle, comme en fait foi le tableau 3.

TABLEAU 3

RÉUSSITE AU COURS SELON L'APPARTENANCE AU GROUPE			
Groupe	Nombre de non-réussites	Nombre de réussites	Total
Expérimental	62	275	337
Témoin	75	223	298
<b>Total</b>	<b>137</b>	<b>498</b>	<b>635</b>
Test d'indépendance du $X^2$	p=3,8% et 1-p=92,6% : dépendance significative		

On le voit : le taux de réussite est de 81,6 % pour le groupe expérimental (c'est-à-dire 275/337) et de 74,8 % pour le groupe témoin (c'est-à-dire 223/298). Il s'agit d'un écart de 6,8 % qui apparaît statistiquement significatif lorsque l'on procède à un test d'indépendance. En effet, les chances que l'écart positif en faveur des étudiants du groupe expérimental soit expliqué par le hasard sont quasiment nulles (p=3,8 %). On peut donc établir un lien de corrélation entre la réussite au cours et le fait d'appartenir (ou non) au groupe expérimental, à condition toutefois d'opposer « réussite » à « non-réussite » et non « réussite » à « échec », comme on l'a signalé. Des analyses futures devront être poursuivies pour expliquer ces résultats mitigés.

1. Comme les professeurs le savent, certains étudiants abandonnent un cours pendant la session et obtiennent un résultat médiocre au final. Est-ce à dire qu'ils l'ont échoué ? De même, un « incomplet temporaire » équivaut-il à un échec ? En fait, on peut raisonnablement croire que, le plus souvent, un « incomplet temporaire » ne se traduira pas par un échec. Pour tenir compte du fait que les abandons et les « incomplets temporaires » n'équivalent pas nécessairement à un échec, il est possible d'appliquer une règle statistique selon laquelle on attribue 40 % à tous les résultats égaux ou inférieurs à 40 %, et 60 % à tous les « incomplets temporaires ». Dans un ensemble auquel on a appliqué une telle règle, on préférera opposer « réussite » à « non-réussite » plutôt qu'à « échec ».

## CONCLUSION

La recherche sur la lecture de textes philosophiques en est à ses balbutiements au Québec. Si nous avons pu dégager et opérationnaliser un modèle de texte philosophique, mettre à l'épreuve un ensemble de stratégies propres à la lecture de textes philosophiques et montrer que ces stratégies ont eu un certain impact sur la compréhension de textes, notamment chez les garçons, il demeure qu'un immense travail reste à accomplir. Les professeurs de philosophie n'ont jusqu'à maintenant pas daigné démontrer l'efficacité de leurs instruments didactiques ou de leurs méthodes pédagogiques en lecture de textes. Nous ne doutons pas qu'il existe d'excellents pédagogues parmi les philosophes. Seulement, leurs bonnes pratiques ne sont pas documentées et encore moins validées par la recherche empirique. Cela dit, il faut avouer que l'enseignement de la lecture de textes philosophiques est tout sauf une tâche aisée à réaliser. L'un des mérites de notre recherche, si elle en a un, est d'avoir montré, chiffres à l'appui, que bon nombre d'étudiants, malgré un accompagnement soutenu, ont peine à comprendre un texte en profondeur. Bien sûr, la plupart d'entre eux sont en mesure de repérer des éléments comme une thèse ou un argument, mais ils doivent déployer une dose d'énergie considérable lorsque vient le temps de reformuler ou de réorganiser ces éléments sous forme de schéma ou de résumé, par exemple. Plutôt que de nous décourager, ces constatations nous amènent à avancer l'idée selon laquelle l'accompagnement à la lecture disciplinaire devrait se faire tout au long de la séquence des trois cours de philosophie, et non à l'intérieur du premier cours seulement. Cela ne veut pas dire que nous arriverons ainsi à former, au terme de la séquence, des « lecteurs experts » en philosophie; cette espérance doit être définitivement écartée (pour autant que certains l'aient déjà entretenue). Cependant, il est raisonnable de penser pouvoir former des personnes qui, parce qu'elles comprennent un peu mieux ce qu'elles lisent, réfléchissent un peu mieux.

## RÉFÉRENCES

- BLASER, C., « Développer une compétence langagière : le rôle des enseignants de toutes les disciplines », *Vie pédagogique*, n° 149, 2008. [[http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/viepedagogique/149/index.asp?page=dossierB\\_3](http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/viepedagogique/149/index.asp?page=dossierB_3)] (Consulté le 11 décembre 2009)
- BRIEN, R., *Science cognitive et formation*, Sillery, Presses de l'Université du Québec, 2002.
- DORÉ, R., *Enquête auprès des étudiants du Cégep de Sherbrooke sur les activités de lecture et d'écriture. Consultation Omnivox du 17 novembre au 25 novembre 2008*, Sherbrooke, Cégep de Sherbrooke, 2008.
- FALARDEAU, E., *Pistes d'entrée en lecture. Préparer la lecture de textes littéraires*, Rapport de recherche PAREA, Québec, Collège Mérci, 2002.
- FALARDEAU, E., « Pistes d'entrée pour la lecture de textes littéraires : la mise en place de situations-problèmes », *Skholé : Hors-série*, n° 1, 2004, p. 91-98.
- GENDRON, D. et M. PROVENCHER, *Philosopher au collège. Philosophie et rationalité. Enquête sur la perception des étudiants*, Rapport de recherche produit dans le cadre du Regroupement des collèges PERFORMA, Montréal, Collège de Rosemont, 2003.
- GIASSON, J., *La compréhension en lecture*, Boucherville, Gaëtan Morin Éditeur, 1990.
- HOULE, R., *Expérimentation d'un programme d'habilitation à la lecture pour des étudiant(e)s du collégial éprouvant des difficultés majeures en lecture*, Rapport de recherche PAREA, Thetford Mines, Collège de la région de l'Amiante, 1989.
- LECAVALIER, J. et A. BRASSARD, *L'enseignement stratégique en lecture/écriture*, Rapport de recherche PAREA, Sallaberry de Valleyfield, Collège de Valleyfield, 1993.

LOISELLE, J. et S. HARVEY, «La recherche développement en éducation: fondements, apports et limites», *Recherches qualitatives*, vol. 27, n° 1, 2007, p. 40-59.

NAGEL, T., *Qu'est-ce que tout cela veut dire? Une très brève introduction à la philosophie*, Traduit de l'anglais par R. Ogien, Paris, Éditions de l'éclat, 2003.

PAILLÉ, P., «Qualitative par théorisation ancrée», dans A. Mucchielli (dir.), *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines*, Paris, Armand Colin, 1996, p. 184-191.

SCHÖN, D., *Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*, Traduit de l'anglais par J. Heynemand et collab., Montréal, Éditions Logiques, 1994.

SHANAHAN, T. et C. SHANAHAN, «Teaching Disciplinary Literacy to Adolescents: Rethinking Content Area Literacy», *Harvard Educational Review*, vol. 78, n° 1, 2008, p. 40-58.

TARDIF, J., *Pour un enseignement stratégique. L'apport de la psychologie cognitive*, Montréal, Éditions Logiques, 1997.

TOZZI, M., *Penser par soi-même. Initiation à la philosophie*, Paris, Chronique sociale, 2002.

