

Quand lire, c'est comprendre

Expérimentation et appropriation d'un module
d'accompagnement à la lecture de textes philosophiques

GUIDE PÉDAGOGIQUE

Version opérationnelle

Par

*Mathieu Lavoie et
Louis Desmeules*

TABLE DES MATIÈRES

<i>Présentation</i>	<i>II-1</i>
<i>Objectif global du module</i>	<i>II-9</i>
<i>Atelier de lecture 1</i>	<i>II-11</i>
A. Objectifs	II-12
1. Objectif terminal	II-12
2. Objectifs proximaux	II-12
B. Contenu	II-12
C. Temps alloué	II-12
D. Matériel requis	II-12
E. Scénario	II-12
1. Motivation	II-12
2. Montage	II-12
Commentaire	II-14
Notes suite à l'activité	II-17
<i>Atelier de lecture 2</i>	<i>II-19</i>
A. Objectifs	II-20
1. Objectif terminal	II-20
2. Objectifs proximaux	II-20
B. Contenu	II-20
C. Temps alloué	II-20
D. Matériel requis	II-21
E. Scénario	II-21
1. Motivation (amorce)	II-21
2. Montage	II-21
Commentaire	II-22
Notes suite à l'activité	II-26
<i>Atelier de lecture 3</i>	<i>II-27</i>
A. Objectifs	II-28
1. Objectif terminal	II-28
2. Objectifs proximaux	II-28
B. Contenu	II-28
C. Temps alloué	II-28
D. Matériel requis	II-29
E. Scénario	II-29
1. Motivation	II-29

2. Montage.....	II-29
Commentaire.....	II-30
Notes suite à l'activité	II-34
<i>Atelier de lecture 4.....</i>	<i>II-35</i>
A. Objectifs.....	II-36
1. Objectif terminal.....	II-36
2. Objectifs proximaux.....	II-36
B. Contenu.....	II-36
C. Temps alloué.....	II-36
D. Matériel requis	II-36
E. Scénario.....	II-37
1. Motivation.....	II-37
2. Montage.....	II-37
Commentaire.....	II-38
Notes suite à l'activité	II-43
<i>Atelier de lecture 5.....</i>	<i>II-45</i>
A. Objectifs.....	II-46
1. Objectif terminal.....	II-46
2. Objectifs proximaux.....	II-46
B. Contenu.....	II-46
C. Temps alloué.....	II-46
D. Matériel requis	II-47
E. Scénario.....	II-47
1. Motivation.....	II-47
2. Montage.....	II-47
Commentaire.....	II-48
Notes suite à l'activité	II-51
Glossaire.....	II-53

Présentation

Ce guide, basé sur une recherche PARE, intitulée *Quand lire, c'est comprendre. Expérimentation et appropriation d'un module d'accompagnement à la lecture de textes philosophiques*, a pour but d'aider les professeurs de philosophie qui le souhaitent à mieux accompagner les étudiants inscrits au cours *Philosophie et rationalité* dans leur apprentissage de la lecture de textes philosophiques. Il a été élaboré en collaboration avec des professeurs de philosophie qui en ont évalué la pertinence et l'efficacité. Le guide que vous tenez entre vos mains porte bien son nom : c'est un *guide* – et non un répertoire de règles à appliquer à la lettre.

Le guide est divisé en cinq (5) parties principales qui correspondent aux cinq ateliers de lecture composant ce que nous appelons un module de lecture de textes philosophiques. Pour chacun de ces ateliers, nous décrivons les objectifs, le contenu, le temps alloué, le matériel requis et nous esquissons un scénario d'enseignement auquel nous ajoutons un commentaire d'ordre général sur le déroulement de chaque activité. Nous avons voulu que les scénarii soient les plus souples et les plus réalistes possible. En outre, pour tous les ateliers, nous fournissons un exemple de texte qui pourrait être utilisé. Enfin, à la fin de chacun des ateliers, nous avons laissé un espace pour que les professeurs puissent consigner leurs réflexions, suite aux activités réalisées, afin de faire des ajustements subséquents, s'il y a lieu. Nous recommandons d'écrire les commentaires immédiatement après avoir donné un atelier de lecture, de façon à éviter les biais de mémoire et à réajuster le tir au besoin.

La compréhension en lecture : quelques repères

Avant de présenter les ateliers, nous croyons utile de glisser quelques mots au sujet du processus de compréhension en lecture.

La revue de la documentation scientifique que nous avons faite nous indique que la compréhension en lecture est tout sauf un processus monolithique. Pour aller au plus vite, nous avons choisi de synthétiser l'un des ouvrages de référence dans le monde francophone sur la question : *La compréhension en lecture*¹. Cet ouvrage, bien qu'il ait été davantage conçu pour l'enseignement primaire et secondaire, a l'avantage de présenter un cadre conceptuel clair et applicable, selon nous, au contexte d'enseignement collégial.

D'après Giasson, la lecture est un processus holistique et non un assemblage d'habiletés isolées qu'il suffirait de maîtriser. Ce qu'il faut retenir essentiellement, ici, c'est que lorsqu'une personne lit un texte, elle construit sa compréhension grâce, entre autres, à ses *connaissances*, à son *intention de lecture* et aux *caractéristiques du texte* lui-même (niveau de difficulté, forme littéraire, contenu, etc.).

Les connaissances sont primordiales et prioritaires dans le processus de compréhension en lecture, et c'est faute d'en tenir compte que l'on se surprendra à constater que les étudiants n'auront rien compris d'un texte jugé pourtant facile d'accès. La recherche rejoint la pratique

¹ Voir Jocelyne Giasson (1990). *La compréhension en lecture*. Boucherville : Gaëtan Morin Éditeur.

des bons pédagogues : il est démontré qu'il ne suffit pas d'enseigner quelques stratégies pour résoudre d'un coup de baguette les difficultés en lecture, loin de là. Sans connaissances, pas de compréhension.

On divise les connaissances en deux catégories : les *structures* et les *processus*. Les structures sont les caractéristiques que possède un lecteur, indépendamment des situations de lecture auxquelles il est confronté. Elles se déclinent en **connaissances déclaratives**² (certains parlent de connaissances cognitives : connaissances sur la langue et connaissances sur le monde) et **connaissances affectives***. *Plus un lecteur a de connaissances déclaratives antérieures**, plus il a de chances de comprendre un texte. En conséquence, on aura intérêt à faire un travail sur les connaissances antérieures des étudiants avant d'aborder un texte si l'on veut que ceux-ci puissent avoir une compréhension minimale de ce texte. Bien entendu, tout au long du parcours, les étudiants devront acquérir de plus en plus d'autonomie en ce qui a trait aux connaissances déclaratives, par exemple en fouillant d'eux-mêmes dans un dictionnaire ou sur Internet. Mais il est important, au tout début, de se soucier de cet aspect de la compréhension et de guider les étudiants, surtout les plus faibles, de façon assez serrée.

On distingue une deuxième forme de connaissances que l'on nomme « processus ». Les processus correspondent en fait aux **connaissances stratégiques*** du lecteur ou, dit plus simplement, à ses **stratégies de lecture***. Les chercheurs ne classifient pas les stratégies de lecture de la même façon, ce qui rend la présentation de celles-ci plutôt délicate à effectuer. Pour des fins de simplification, nous avons pigé à différentes sources en ayant pour unique souci l'application des stratégies de lecture à des textes philosophiques à dominante argumentative (on y vient).

D'après les spécialistes de la lecture, la lecture se divise en trois grandes phases : la *pré-lecture*, la *lecture* et la *post-lecture*. À chacune de ces phases correspondent différentes stratégies qu'un lecteur averti applique de façon presque automatique. Notre expérience en enseignement de la lecture de textes philosophiques nous indique qu'il y a une grande disparité entre les étudiants du collégial quant à l'utilisation des stratégies de lecture. Alors que certains ont de la difficulté à organiser l'information d'un texte (ce qui est une stratégie plutôt « complexe »), d'autres ont du mal à établir des liens entre les paragraphes (ce qui est une stratégie plutôt « simple », qu'on souhaiterait acquise depuis au moins le secondaire). Les difficultés dans l'application des stratégies sont redoublées par les difficultés propres au contenu du texte philosophique, jugé très abstrait par des individus qui ont à peine acquis la **pensée formelle***.

Quoi qu'il en soit, en phase de pré-lecture, le lecteur *planifie* sa lecture en mobilisant les stratégies suivantes :

- Activer ses connaissances antérieures.
- Faire des prédictions sur un texte (le texte portera sur tel ou tel sujet).
- Prendre conscience de la tâche à accomplir (ce pour quoi on lit un texte, dans quel but).

² Les mots en caractère gras et suivis d'un astérisque sont définis dans le glossaire qui clôt ce guide. Voir p. 57 sq.

- Faire un survol du texte.

En phase de lecture, où il s'agit de *construire ou de reconstruire le sens* du texte, on applique notamment les stratégies qui suivent :

- Dégager le sujet de chaque paragraphe en une idée ou en un mot.
- Dégager le sujet du texte en une idée ou en un mot.
- Dégager les thèses.
- Dégager les arguments qui supportent les thèses.
- Dégager les objections.
- Dégager les réponses aux objections.
- Repérer les définitions.
- Repérer les exemples.

Finalement, en phase de post-lecture, le lecteur *réorganise l'information* véhiculée par le texte, de façon à en favoriser l'encodage en **mémoire à long terme***. De plus, il peut vouloir *réagir au texte* en donnant, par exemple, son opinion par rapport à la question débattue dans le texte ou en faisant des liens entre le sujet du texte et un phénomène rencontré dans la réalité. Les principales stratégies de post-lecture abordées dans le cadre de notre module de lecture de textes philosophiques sont les suivantes :

- Reformuler la thèse dans ses propres mots.
- Reformuler l'objection dans ses propres mots.
- Résumer un texte.
- Schématiser un texte.
- Prendre position par rapport à un texte et justifier sa prise de position.
- Confronter son opinion à celle des autres étudiants sur un texte.

À ces stratégies dites « **cognitives*** » s'ajoutent des **stratégies métacognitives*** et des **stratégies de gestion des ressources*** (nous n'aborderons pas les autres types de stratégies existantes, car cela nous amènerait trop loin de nos objectifs). Les stratégies métacognitives, en lecture, sont les outils qu'un lecteur utilise pour comprendre comment il lit. Elles permettent au lecteur de gérer sa compréhension et de lui indiquer s'il doit changer sa façon de lire. Par exemple, un lecteur qui, en lisant un texte, bute sur un mot incompréhensible pourrait se dire : « Bon, là, je dois aller chercher dans le dictionnaire, car je ne comprends plus ce que je lis. » Nous n'insistons pas sur les stratégies métacognitives dans notre module de lecture, sauf vers la fin des ateliers de lecture où l'étudiant devrait être davantage en mesure de gérer lui-même son processus de lecture.

Les stratégies de gestion des ressources qui interviennent dans notre module de lecture concernent simplement le choix d'un environnement approprié pour lire (en l'occurrence, la classe) et des outils requis pour lire activement les textes soumis aux étudiants. Il est à

remarquer que nous exigeons que les étudiants aient toujours à portée de main un crayon, un surligneur et une gomme à effacer.

Le texte philosophique

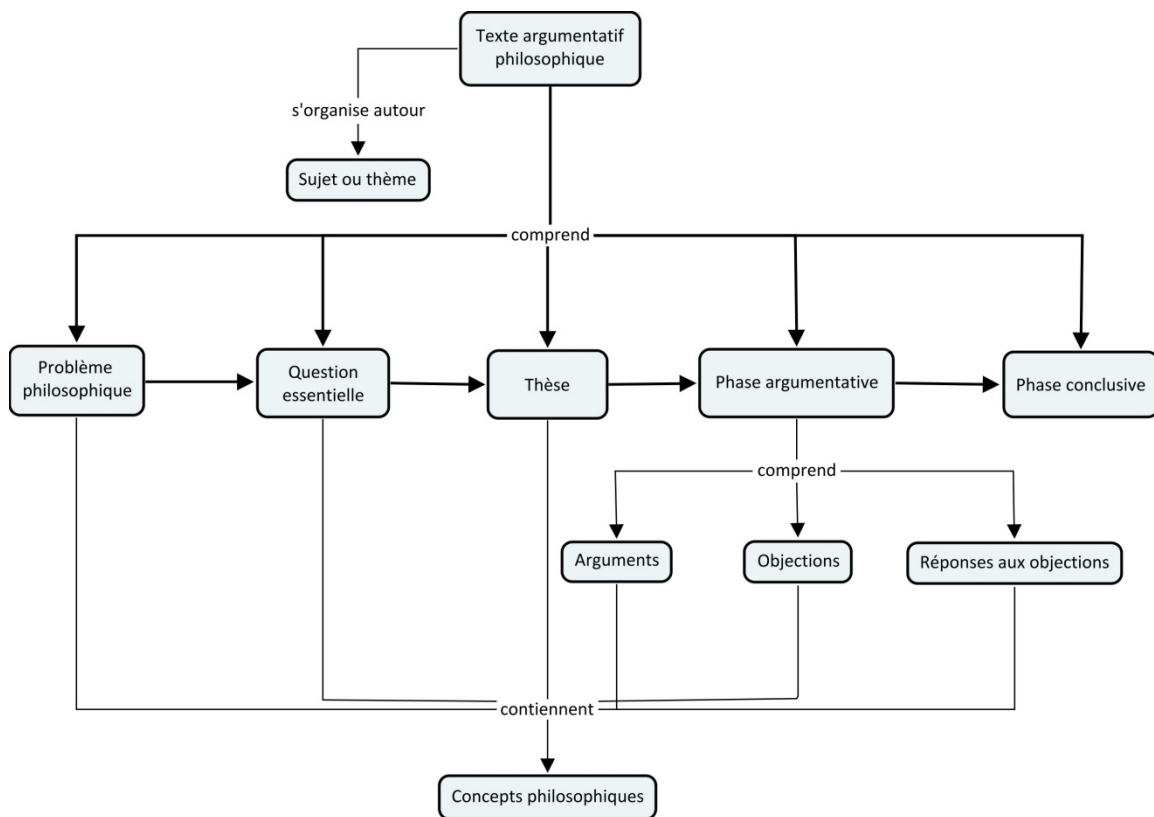
Le fait d'avoir de bonnes connaissances et d'appliquer de bonnes stratégies, si cela est capital pour lire un texte, n'est malheureusement pas suffisant pour déchiffrer un texte philosophique, surtout pour la première fois. Cela tient, entre autres, à la nature du texte philosophique. Il faudra donc, tout au long du parcours, initier les étudiants aux subtilités et aux difficultés inhérentes à ce type de texte. Par où commencer ? Encore une fois, il n'existe pas de panacée. Nous avons choisi de graduer les difficultés d'accès au texte philosophique en ne commençant justement pas par faire lire des textes philosophiques. De façon à réactiver les connaissances (supposément) acquises au secondaire, il pourrait être intéressant de soumettre d'abord aux étudiants des textes argumentatifs avec une dimension philosophique « limitée » (consulter pour plus de détails les ateliers de lecture 1 et 2). Lentement mais sûrement, les étudiants s'approprient les habiletés nécessaires à la compréhension d'un texte argumentatif et ils seront ainsi moins déroutés lorsqu'ils liront un texte philosophique à dominante argumentative plus « consistant ». Encore là, tout est question de dosage : avec certains étudiants (en Sciences de la nature, par exemple), on pourrait présenter un texte plus abstrait dès le départ. Pour soutenir la **motivation scolaire***, il ne suffit pas de dénicher des textes dont le sujet piquera la curiosité des étudiants : il faut aussi s'assurer que la tâche de lecture soit cognitivement exigeante, tout en n'étant pas insurmontable. La lecture doit représenter un certain défi.

Quelques mots sur la nature du texte philosophique. Comme on le constatera bientôt, nous ne prétendons pas pouvoir faire lire *n'importe quel* texte philosophique aux étudiants qui en sont à leur premier contact avec la philosophie. En conformité avec le devis ministériel concernant le cours *Philosophie et rationalité*, nous avons cru qu'il était pédagogiquement plus profitable de travailler à partir de textes philosophiques à dominante argumentative, ce qui, on en conviendra, élimine d'emblée plusieurs textes (on pensera, par exemple, aux écrits de Kierkegaard ou de Nietzsche qui empruntent à divers genres littéraires). Cela ne signifie pas qu'il ne faille pas faire lire ce genre de textes dans les cours de philosophie, mais qu'il paraît plus judicieux, pour les fins poursuivies par notre module, de sélectionner des textes philosophiques à dominante argumentative.

Selon nous, un texte philosophique à dominante argumentative est d'abord organisé, comme tout texte, autour d'un *sujet* ou d'un thème. Ensuite, il répond à une *question essentielle* qui entretient un lien direct avec un *problème* philosophique qu'il s'agit de résoudre. Nous parlons de question *essentielle*, car un texte philosophique peut tenter de répondre à plus d'une question, mais se concentre généralement sur l'instrumentation d'une réponse à une question principale ou essentielle. Quant au problème philosophique, il se traduit souvent par une controverse, voire une aporie sur un sujet philosophique donné. S'il y a controverse ou aporie, c'est que de bons arguments soutiennent ou semblent soutenir des positions contraires dont le scripteur du texte philosophique fait généralement état. Pour continuer, un texte philosophique expose une idée principale ou *thèse* qui est elle-même soutenue par un ou plusieurs *arguments*.

La thèse peut être considérée comme une réponse à la question essentielle que le scripteur du texte philosophique 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. En outre, un texte philosophique contient des *notions* ou des *concepts philosophiques* centraux 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 les divers secteurs de la philosophie : métaphysique, esthétique, éthique, etc.), soit créés par le scripteur du texte philosophique 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. Nous montrons, ci-dessous, comment nous pouvons nous représenter de façon schématique un texte philosophique à dominante argumentative.

Figure 1 Un modèle de texte philosophique à dominante argumentative



Il va sans dire que ce modèle présente des lacunes : comme tous les modèles, il s'agit d'un idéal qui ne correspond pas parfaitement à la réalité. Ainsi, ce ne sont pas tous les textes argumentatifs philosophiques qui comportent les éléments clés que nous avons identifiés. De plus, même s'ils les contiennent tous, certains textes insistent davantage sur le processus de

problématisation (exposition d'un problème philosophique et formulation d'une question essentielle), d'autres sur le processus de conceptualisation (définition ou clarification des concepts philosophiques), d'autres encore sur le processus d'argumentation (présentation d'arguments en faveur d'une thèse selon les règles de la logique, présentation d'objections et de réponses aux objections). Certains textes omettent carrément la phase conclusive. D'autres passent sous silence le processus de conceptualisation... On pourrait multiplier à l'infini les exemples de textes qui ne cadrent pas avec le modèle illustré à la Figure 1. Ce qui importe, d'un point de vue strictement pédagogique, c'est de mentionner que les éléments présentés dans notre modèle de texte argumentatif philosophique existent et qu'ils se retrouvent dans plusieurs textes que les étudiants du collégial auront à comprendre en tant que lecteurs – et à produire en tant que scripteurs.

Les scénarii d'enseignement

Quelques mots sur les scénarii d'enseignement en guise de conclusion. Comme on l'a dit, nous avons voulu que les scénarii soient les plus souples possible. Nonobstant, certaines étapes nous paraissent incontournables pour mener à bien chaque atelier de lecture.

D'abord, l'étape de la motivation est cruciale et ne doit pas être escamotée. Bien que nous ayons traité de cette étape au début des scénarii d'enseignement, celle-ci doit demeurer une préoccupation constante du professeur tout au long des activités de lecture, de façon à favoriser l'encodage des connaissances déclaratives et procédurales. Il y a plusieurs manières de soutenir la motivation scolaire. Jacques Tardif, par exemple, dans son ouvrage *Pour un enseignement stratégique*³, suggère divers moyens pour y arriver comme expliquer les retombées personnelles (tant cognitives qu'affectives) et sociales de la tâche demandée aux étudiants, proposer une tâche qui n'est ni trop exigeante cognitivement ni trop aisée à réaliser par les étudiants, faire une activité dont les étapes de réalisation sont clarifiées et pour laquelle les connaissances antérieures sont disponibles, etc.

Ensuite, comme on l'a déjà dit, l'étape de l'activation des connaissances antérieures est déterminante, parce que tout apprentissage de nouvelles connaissances, si l'on en croit la psychologie cognitive, se fait nécessairement à partir de connaissances auxquelles elles viennent se greffer. Il faut ici distinguer deux types de connaissances antérieures importantes à réactiver : les connaissances déclaratives véhiculées par le texte et les connaissances déclaratives **et procédurales*** nécessaires à la lecture d'un texte philosophique. Les connaissances déclaratives véhiculées par le texte correspondent au contenu du texte : propositions, idées, concepts, etc. Les professeurs de philosophie doivent faire plus particulièrement attention aux concepts philosophiques et aux connaissances culturelles véhiculées par les textes qu'ils font lire à leurs étudiants : ils représentent souvent un défi

³ Voir Tardif, J. (1997). *Pour un enseignement stratégique. L'apport de la psychologie cognitive*. Montréal : Éd. Logiques.

considérable pour l'étudiant qui a peu d'expérience de lecteur. Christiane Blaser⁴ suggère deux activités intéressantes pour activer les connaissances antérieures des étudiants : proposer des pistes de lecture et faire un guide de prédiction. Proposer des pistes de lecture consiste à soumettre aux étudiants quelques questions de compréhension en lien avec le texte, dont la réponse se trouve dans le texte lui-même ou hors du texte. Le guide de prédiction, quant à lui, est élaboré par le professeur après que ce dernier ait ciblé le contenu le plus important dans le texte. Le professeur propose à la classe quelques énoncés sujets à controverse en lien avec le contenu du texte, sur lesquels les étudiants doivent se prononcer avant d'en entreprendre la lecture. Cette activité permet non seulement d'activer les connaissances antérieures, mais aussi de favoriser la motivation des étudiants.

Quant aux connaissances déclaratives et procédurales nécessaires à la lecture d'un texte philosophique, elles correspondent aux éléments caractéristiques du texte philosophique lui-même : thèse, arguments, objection, etc. (voir Figure 1) et aux stratégies à développer pour bien les repérer (par exemple, l'identification des connecteurs logiques). Il va de soi que le professeur ne doit pas réactiver l'ensemble de ces connaissances chaque fois qu'il aborde un texte, mais qu'il doit réactiver celles qu'il a abordées dans les ateliers de lecture précédents et qui sont nécessaires à la compréhension du texte à l'étude.

Enfin, l'utilisation du dictionnaire est recommandée pour tous les ateliers. Bien que nous ne l'ayons pas indiqué comme objectif pédagogique, l'étudiant devrait être en mesure de repérer les mots ou expressions inconnus et d'en chercher la signification de lui-même. En outre, il nous apparaît utile de rappeler aux étudiants, lors de chaque atelier, qu'ils doivent annoter le texte qu'ils sont en train de lire à l'aide d'un crayon. L'utilisation d'un surligneur est aussi recommandée.

⁴ Blaser, C. (2008). « Le rôle des enseignants de toutes les disciplines ». *Vie pédagogique* (149), décembre 2008, disponible en ligne à l'adresse suivante : http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/viepedagogique/149/index.asp?page=dossierB_3. [Consulté le 6 mai 2010].

Objectif global du module

L'étudiant sera capable de comprendre un texte philosophique à dominante argumentative. (On soumettra à l'étudiant un texte philosophique d'environ deux pages qu'il devra lire. Par la suite, ce dernier répondra individuellement à quelques questions de compréhension et devra obtenir un résultat d'au moins 60 %.)

Atelier de lecture 1

A. Objectifs

1. Objectif terminal

Repérer quelques éléments caractéristiques d'un texte argumentatif.

2. Objectifs proximaux

2.1 Analyser la situation de lecture (pré-lecture)

2.1.1 Faire le survol du texte.

2.1.2 Activer ses connaissances antérieures.

2.1.3 Faire des prédictions sur le texte.

2.2 Reconstruire le sens du texte (lecture)

2.2.1 Dégager le sujet du texte en une idée ou un mot.

2.2.2 Dégager la thèse.

2.2.3 Dégager les arguments qui supportent la thèse.

2.2.4 Repérer les définitions.

2.2.5 Repérer les exemples.

B. Contenu

Lecture d'un texte argumentatif. Révision d'éléments caractéristiques du texte argumentatif.

C. Temps alloué

Une heure au total.

D. Matériel requis

Extrait de texte argumentatif contenant au moins une thèse et un argument. (Texte à l'écran ou sur acetate.)

Texte argumentatif contenant au moins une thèse et un argument (par exemple : « Ni rite ni mot de passe » de Dominique Janicaud).

E. Scénario

1. Motivation

2. Montage

2.1. Présentation de l'objectif de l'atelier

2.2. Activation des connaissances antérieures : travail sur le vocabulaire

2.3. Enseignement des stratégies de lecture (on insiste sur le repérage d'indicateurs de thèse et d'argument)

2.4. Modelage

2.4.1. Le professeur applique les stratégies de lecture à un court extrait de texte contenant au moins une thèse et un argument.

2.4.2. Lecture dirigée : le professeur fait lire des étudiants. Il leur demande d'annoter le texte. Le professeur leur pose des questions lorsqu'il repère des éléments pertinents (par exemple : une thèse ou un argument).

Commentaire

Rappelons d'abord que les principaux éléments d'un texte argumentatif devraient avoir été vus au secondaire, et plus particulièrement en quatrième et cinquième secondaire⁵. Le but de l'atelier 1 est de réactiver les connaissances antérieures des étudiants en lien avec ces éléments précis. Il faut noter que nous n'abordons pas, ici, l'objection et la réplique à l'objection, mais rien n'empêche de le faire. Nous en traitons plus systématiquement à l'atelier 2.

Voici un exemple de texte que vous pourriez utiliser pour l'atelier 1. Il a l'avantage d'avoir une seule thèse et un argument principal. Il n'est pas de nature philosophique même s'il traite de l'initiation à la philosophie comme discipline d'enseignement. Nous l'avons annoté pour mettre en relief les principaux éléments demandés (thèse, argument, définitions, etc.). Notez que les mots soulignés avec une vague sont ceux sur lesquels les étudiants pourraient buter.

Ni rite ni mot de passe

résumer en une phrase... Se rappelle-t-on les véritables commencements ? Comment on a commencé à marcher, à parler, à prononcer son propre nom, à reconnaître papa, maman ? Tout cela est trop lointain et semble maintenant négligeable. Quand on a seize ou dix-sept ans, on se souvient d'événements plus significatifs : les premières expériences scolaires, des débuts musicaux, un mariage familial, un grand chagrin et peut-être quelque chose comme un premier amour. } *exemples de commencements*

Chacun de ces événements est une rupture, petite ou grande, dans la vie quotidienne. L'initiation à la philosophie va-t-elle être une telle déchirure du tissu de la vie, telle qu'on se dira après coup : « Rien n'est plus comme avant... » ? Il est trop tôt pour le savoir. Mais il apparaît déjà que l'initiation à la philosophie n'a rien à voir avec un rite de passage ou un rite d'initiation. } *thèse*

Un rite est un geste chargé de sens social et religieux, geste obligatoire et codifié. La circoncision dans la tradition juïque marque l'admission du jeune mâle au sein de la communauté. L'infibulation, les scarifications, les tatouages sont autant de marques irréversibles de la croissance ou de la maturité au sein d'un groupe dans certaines sociétés traditionnelles. } *ex. de rites*

Le rite de passage devient un véritable rite d'initiation lorsque le groupe (ou la communauté) s'en sert pour inculquer à l'individu des instructions ou des formules qui l'introduisent comme membre à part entière. Toutes les religions en comportent. Les sociétés secrètes aussi, et même certains gangs. [...] } *def. rite d'initiation*

Quand on a traversé ces rites, on est quitte. On est un autre homme, une autre femme. On est un adulte, un guerrier ou un initié. On connaît les codes ou le mot de passe. } *arg 1.*

ex.

Il n'y a ni mot de passe ni formule magique pour devenir philosophe. Pas de tatouage ni de baptême. Pas d'hystérie collective ni d'invocation de Dieu ou des esprits. Pas de transe charismatique, pas de cris ni de chants. } *arg. 1*

La philosophie est-elle trop austère pour des jeunes qui veulent s'amuser, danser,

⁵ Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec. *Programmes d'étude. Le français, enseignement secondaire*, 1995, URL : http://www.mels.gouv.qc.ca/dgfi/dp/programmes_etudes/secondaire/pdf/pfrans.pdf. Pages 49-54 (section sur le texte argumentatif). [Consulté le 27 avril 2009.]

s'éclater ? Peut-être... Mais le jour succède à la nuit, le calme au bruit, le sérieux au jeu.

La jeunesse doit-elle ne connaître de la vie qu'une de ses faces, au risque de s'effondrer dans la dépression quand elle découvrira les rudes réalités de l'existence ? Le calme, l'esprit critique, le silence doivent-ils lui demeurer étrangers ? Pourquoi s'interdirait-elle plus de curiosité et de responsabilité ?

À l'horizon de cette lucidité et de cette responsabilité, il y a la réflexion philosophique. Elle peut aussi stimuler la passion et l'enthousiasme. Pourquoi pas ? Mais elle n'est ni primitive ni religieuse. Aucun tatouage n'en témoigne. Aucun sacrement ne l'assure. Elle n'est ni le produit de l'activisme des groupes militants ni une fascination de masse.

sous-arg. 1

N'en attendez pas autre chose que ce qu'elle peut vous apporter en fonction de vos propres efforts : d'abord du recul, plus d'intelligence et de conscience. Est-ce négligeable ? Elle ne va pas tout vous promettre ni tout vous permettre. Elle ne doit pas non plus vous déconcerter, vous détruire. « Tout ou rien » n'est pas sa devise.

Le professeur de philosophie n'est pas un initié qui va vous prêcher le salut ou vous montrer la lune. S'il le fait, méfiez-vous ! Gare au gourou !

Ce serait une bonne idée de distribuer une liste de connecteurs logiques à vos étudiants pour les aider à repérer les thèses et les arguments. Notre expérience nous montre qu'il est surtout utile d'insister sur les indicateurs de thèses et d'arguments sans s'arrêter sur la valeur des connecteurs. Cet exercice pourrait être réalisé dans le cadre d'ateliers hors classe en lecture et écriture de textes philosophiques, par exemple.

LES CONNECTEURS LOGIQUES (OU MARQUEURS DE RELATION)*

Les connecteurs sont des indicateurs qui peuvent vous aider à distinguer les jugements : les *arguments* (= prémisses) et la *position* (= thèse = conclusion) à l'intérieur d'une argumentation. Notez que, dans certains cas, la position peut apparaître au début du raisonnement plutôt qu'à la fin ; elle peut aussi être annoncée au début, puis reprise à la fin du texte.

1. Indicateurs d'arguments

Parce que / Puisque	À supposer que
Étant donné que / Attendu que	Or
Vu que	Car
D'autant que	Soit... soit
Soi-disant que	D'une part, d'autre part

2. Indicateurs de thèses

Donc	Alors
Par conséquent	D'où
Ainsi / Il s'ensuit que	De ce fait / C'est pour cette raison que
On voit que	

3. Principaux liens logiques

Valeur du connecteur	Connecteur
Addition	Et, aussi, de plus, en outre, sans compter que, puis, surtout
Alternative	Ou, ou bien, soit...soit, tantôt...tantôt
But	Afin que, de façon que, pour que, de sorte que
Cause	Car, en effet, d'ailleurs, comme, parce que
Comparaison	Mais, ainsi que, autant que, comme
Conséquence	Ainsi, alors, aussi, c'est pourquoi, donc, dès lors
Explication	Par exemple, ainsi, en effet
Hypothèse	Si, à condition que, dans la mesure où
Opposition/restriction	Mais, en revanche, au contraire

* Document préparé par Danielle Terzan et Mathieu Lavoie.

© Mathieu Lavoie, 2009

Atelier de lecture 2

A. Objectifs

1. Objectif terminal

Se familiariser avec le caractère dialectique d'un texte de philosophie appliquée à dominante argumentative.

2. Objectifs proximaux

2.1. Analyser la situation de lecture (pré-lecture)

- 2.1.1. Faire le survol du texte.
- 2.1.2. Activer ses connaissances antérieures.
- 2.1.3. Faire des prédictions sur le texte.

2.2. Reconstruire le sens du texte (lecture)

- 2.2.1. Dégager le sujet du texte en une idée ou un mot.
- 2.2.2. Dégager la thèse.
- 2.2.3. Dégager les arguments qui supportent la thèse.
- 2.2.4. Dégager la contre-thèse (objection) et les arguments qui la supportent.
- 2.2.5. Dégager la réplique à l'objection.

2.3. Reconstituer l'organisation du texte (post-lecture)

- 2.3.1. Reformuler la thèse.
- 2.3.2. Reformuler la contre-thèse.
- 2.3.3. Reformuler les arguments qui supportent la thèse et l'objection.
- 2.3.4. Schématiser le texte [facultatif].

2.4. Réagir au texte (post-lecture)

- 2.4.1. Prendre position par rapport à une question posée sur le texte.
- 2.4.2. Justifier sa prise de position en s'appuyant sur le texte.
- 2.4.3. Se confronter à l'opinion d'autres étudiants.

B. Contenu

Lecture d'un texte de philosophie appliquée à dominante argumentative (genre éditorial).
Objection et réplique à l'objection. Discussion en groupe.

C. Temps alloué

Deux heures environ.

D. Matériel requis

Texte de philosophie appliquée (par exemple : « Porter un enfant » de Denise Bombardier).
Corrigé.

E. Scénario

1. Motivation (amorce)

2. Montage

2.1. Présentation de l'objectif de l'atelier

2.2. Activation des connaissances antérieures

2.3. Enseignement des stratégies de lecture (le professeur insiste sur le repérage d'indicateurs d'objection et de réfutation à l'objection)

2.4. Modelage

2.4.1. Les étudiants lisent le texte individuellement une première fois en utilisant les stratégies enseignées dans le premier atelier. Ils annotent le texte.

2.4.2. Le professeur circule dans la classe afin de vérifier si les étudiants annotent le texte correctement.

2.4.3. Le professeur revient sur le texte et dégage la thèse, les arguments, les exemples, etc., avec les étudiants.

2.4.4. Le professeur repère les indicateurs d'objection et de réfutation avec les étudiants.

2.4.5. Les étudiants se placent en équipe.

2.4.6. Les étudiants schématisent la thèse et la contre-thèse ainsi que les arguments qui les supportent [facultatif].

2.4.7. Les étudiants confrontent leur point de vue concernant le texte.

2.4.8. Les étudiants prennent position par rapport au texte et justifient leur prise de position en explicitant leurs arguments (ceux-ci peuvent être tirés du texte, mais ils doivent être reformulés).

2.4.9. Le professeur fait un retour en grand groupe et anime une discussion en classe.

Commentaire

Voici un bel exemple de texte argumentatif à la frontière entre le philosophique et le non-philosophique. C'est un texte du domaine de l'éthique qui traite du phénomène des mères porteuses. Le langage est assez soutenu, mais les concepts philosophiques sont presque inexistantes ou, en tout cas, passés sous silence. La difficulté de ce texte réside principalement dans son caractère dialectique. Il se pourrait que l'étudiant ait l'impression de perdre le fil et pense que l'auteure se contredit, même s'il n'en est rien ! D'où l'importance d'insister sur la nature et l'objectif de l'objection et de la réplique à l'objection dans un texte argumentatif.

Porter un enfant

DENISE BOMBARDIER

Édition du samedi 21 et du dimanche 22 mars 2009

Mots clés: Avancées technologiques, Grossesse, Science, Enfant, Québec (province)

Quel est donc ce monde que nous construisons au gré de nos caprices, de nos envies, de nos désirs? Quel est donc ce monde dont les limites ne se définissent plus qu'en fonction des avancées technologiques? Vers quel univers affectif, psychologique et spirituel sommes-nous en train de glisser sans nous revêtir de la gravité que commanderaient de tels choix?

Nous voilà collectivement confrontés à la pratique des mères porteuses. Nous n'avons pas encore légiféré sur cette question, si bien qu'une Québécoise qui a eu recours à une mère porteuse s'est vu refuser l'adoption de l'enfant qui est devenu le sien de par sa seule volonté. Et voilà que des spécialistes de la médecine de reproduction appellent de leurs vœux une loi favorisant une telle pratique.

Le raisonnement des défenseurs des mères porteuses se veut pragmatique. Puisque des femmes y ont recours, il faudrait donc confirmer légalement cette réalité. Or il est fallacieux de croire que la réalité doit nécessairement être entérinée par une loi. Allons-nous légaliser le meurtre sous prétexte qu'il est pratiqué par des criminels? Devons-nous légaliser l'inceste, la polygamie, le viol, la violence conjugale?

Qu'est-ce donc qu'une mère porteuse sinon une femme qui instrumentalise son corps contre espèces sonnantes? Un tenant de la légalisation affirmait cette semaine que des femmes s'offrent à porter un enfant par vertu pour une amie incapable de tomber enceinte. Comme si porter un enfant avait le même sens que donner de son sang ou un rein, ou de la moelle épinière. Il y a ici une confusion dans des actions humaines qui n'ont ni la même portée ni le même sens, pour ne pas parler de la charge émotionnelle et fantasmatique qui y est rattachée.

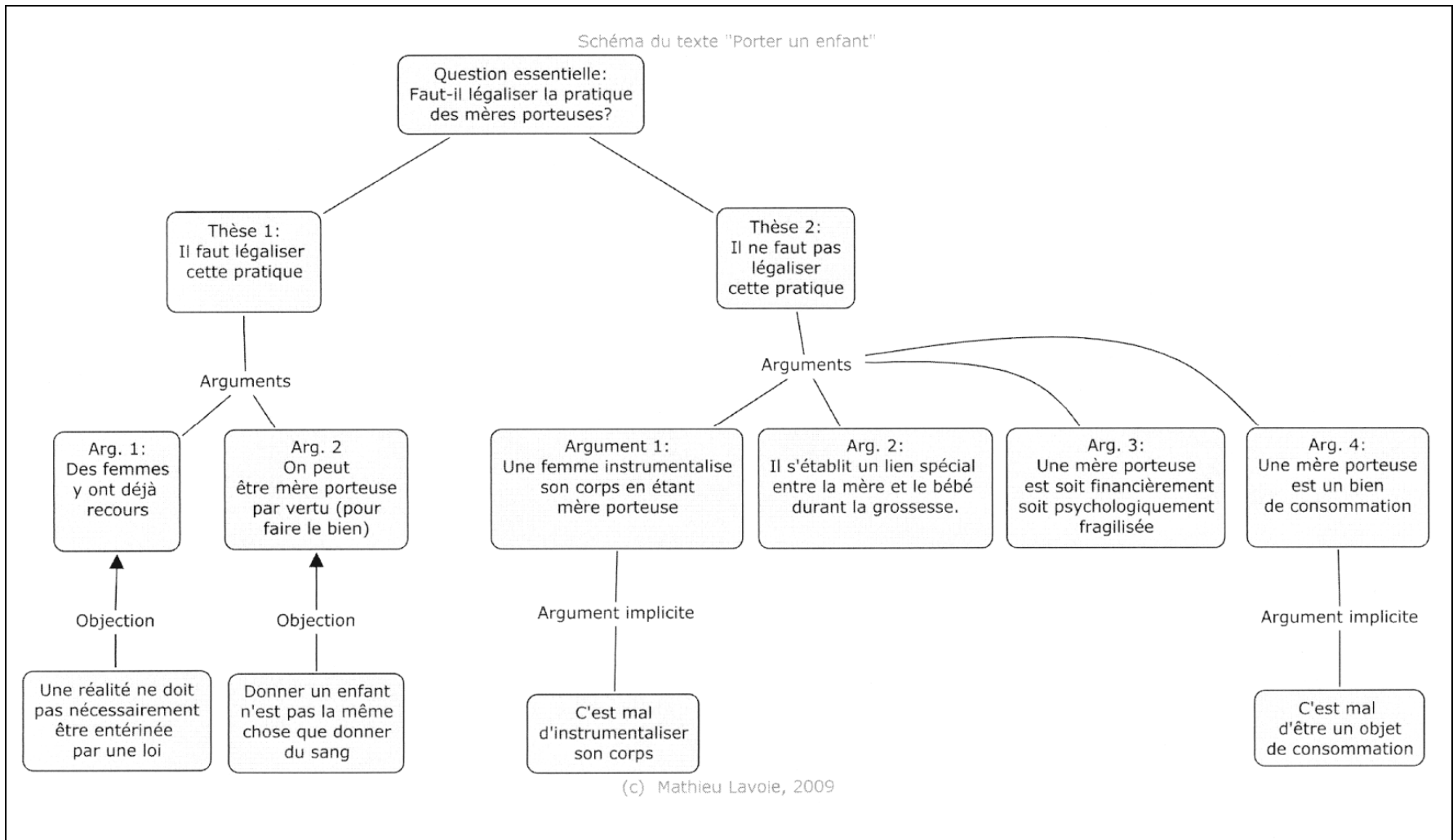
Peut-on vraiment affirmer qu'une femme qui vit neuf mois habitée par un embryon qui devient progressivement un être n'est qu'un réceptacle? La grossesse est une période si bouleversante qu'elle en est difficilement communicable. Entre la mère et le fœtus s'établit une intimité qui exclut même le père. Le premier couple mère-enfant est seul au monde, enfermé dans son mystère à l'abri du regard des autres. Sentir le bébé bouger dans son sein, dialoguer avec lui secrètement, s'inquiéter de ses accalmies, imaginer ses traits, la couleur de ses yeux, son futur sourire, lui inventer une voix cristalline ou rauque, telles sont les petites joies de la grossesse au quotidien. Une femme enceinte vit de ses propres radotages. Elle s'en nourrit, les entretient et personne ne peut lui ravir le sentiment aigu de créer la vie avec son propre corps. C'est pourquoi les femmes qui ont eu le bonheur d'être enceintes après avoir désiré un enfant ont expérimenté une dimension fondamentale de la féminité. Les femmes qui par choix s'y refusent assument leur décision bien que certaines semblent éprouver de l'agacement devant l'éloge de la maternité. Aveu inconscient de regret? Sans doute et surtout lorsqu'elles vieillissent. Celles qui, incapables de tomber enceintes, se décident à adopter un enfant se préparent mentalement à accueillir le bébé et ces émotions de future mère atténuent la douleur, car c'en est une, de ne pas pouvoir porter l'enfant dans son ventre.

Que des femmes acceptent d'être un réceptacle est une réalité. Une terrible réalité à vrai dire. Ces utérus à vendre sont en général le fait de femmes financièrement démunies, dont on nous permettra de croire qu'elles sont aussi psychologiquement fragilisées. Ou alors, ce sont des femmes vulnérables ou inconscientes quant aux perturbations que cela peut entraîner chez elles. Et on trouve sans doute parmi les mères porteuses des femmes qui en sont arrivées à une désacralisation d'elles-mêmes, de leurs gestes et de leurs actions. Certains nous feront le reproche d'user d'arguments moraux. Ils auront raison. Car enfin, comment analyser ce phénomène en croissance sans une vision morale? L'être humain, il faut le répéter en ces temps perturbés, est un être moral, et dissocier la moralité de ses actions en fait un robot.

La mère porteuse est un phénomène récent tributaire de la science, mais elle est aussi rattachée aux valeurs du système économique. L'enfant, aux yeux d'un nombre grandissant de gens, est un produit de consommation. On s'achète un enfant qui s'ajoute à l'ensemble de nos possessions matérielles. Certains veulent un enfant à tout prix. Pour se perpétuer, pour assurer l'héritage quelquefois, pour compléter l'image sociale. On veut l'enfant comme une valeur ajoutée à soi-même. Pour ce désir, dont on n'accepte pas les limites, on refait la nature humaine. La mère porteuse devient une amie momentanée dont on est le client exceptionnel, dépendant et généreux. On lui attribue des qualités inhumaines: la générosité, le don de soi et une insensibilité totale aux vieux archaïsmes maternels. On prétend qu'elle ne souffrira pas de son expérience de mère porteuse, qu'elle comprend que cet enfant qui sortira de ses entrailles, accroché à elle par le cordon ombilical, n'est pas le sien. Le vagissement du bébé qu'elle entendra ne lui transpercera pas le cœur. La mère porteuse, en ce sens, serait un bien de consommation. Qui peut soutenir le contraire, hélas?

denbombardier@videotron.ca

Nous avons schématisé le texte, mais il ne s'agit pas de demander nécessairement à l'étudiant de faire de même. Il nous paraît illusoire d'exiger des étudiants qu'ils schématisent un texte lorsqu'ils sont rendus à cette étape de leur parcours, quoique cela s'avère tout à fait possible pour certains d'entre eux. On s'évitera beaucoup de frustration en se contentant simplement de faire voir qu'il y a deux thèses opposées dans le texte et que chaque thèse est soutenue par des arguments différents. Il pourrait être intéressant de faire travailler les étudiants en leur demandant d'inscrire ces arguments sur une feuille ou au tableau. À la toute fin de l'exercice, vous pourriez leur montrer le schéma. Ils seraient ainsi en mesure de confronter leur compréhension du texte à la représentation des informations qu'ils auraient alors sous les yeux (voir le schéma à la page suivante).



Atelier de lecture 3

A. Objectifs

1. Objectif terminal

Saisir le lien organique entre le problème philosophique, la question essentielle et la thèse dans un texte philosophique à dominante argumentative.

2. Objectifs proximaux

2.1. Analyser la situation de lecture (pré-lecture)

- 2.1.1. Faire le survol du texte.
- 2.1.2. Activer ses connaissances antérieures.
- 2.1.3. Faire des prédictions sur le texte.

2.2. Reconstruire le sens du texte (lecture)

- 2.2.1. Dégager le sujet du texte en une idée ou un mot.
- 2.2.2. Trouver la question essentielle à laquelle répond le texte.
- 2.2.3. Dégager le problème que le texte tente de résoudre.
- 2.2.4. Repérer les indicateurs de thèses et d'arguments.
- 2.2.5. Dégager la thèse.
- 2.2.6. Dégager les arguments qui supportent la thèse.

2.3. Reconstituer l'organisation du texte (post-lecture)

- 2.3.1. Reformuler dans un court paragraphe le problème philosophique, la question essentielle et la thèse.

B. Contenu

Lecture d'un texte philosophique à dominante argumentative. Problème philosophique. Question essentielle. Thèse. Lien entre les trois composantes. Reformulation par écrit.

C. Temps alloué

Une heure.

D. Matériel requis

Texte utilisé à l'atelier 2.

Texte de N. Toussaint et G. Ducasse (« Publicité et liberté ») annoté.

Corrigé du texte.

E. Scénario

1. Motivation

2. Montage

2.1 Présentation de l'objectif de l'atelier

2.2 Activation des connaissances antérieures (entre autres, la thèse)

2.3 Modelage

2.3.1 Le professeur revient sur le texte étudié à l'atelier 2 pour montrer le lien organique unissant le problème philosophique, la question essentielle et la thèse de l'auteur (il en profite pour faire un enseignement sur ces notions).

2.3.2 Les étudiants lisent le texte de l'atelier 3 individuellement.

2.3.3 Les étudiants font les annotations appropriées et tentent de repérer les principaux éléments du texte (le professeur insiste sur le repérage du problème, de la question essentielle et de la thèse).

2.3.4 Le professeur procède à un remue-méninge et demande aux étudiants de dégager les éléments demandés. Il les note au tableau.

2.3.5 Le professeur demande aux étudiants de reformuler les éléments du texte qu'ils ont dégagés sous forme d'un court paragraphe.

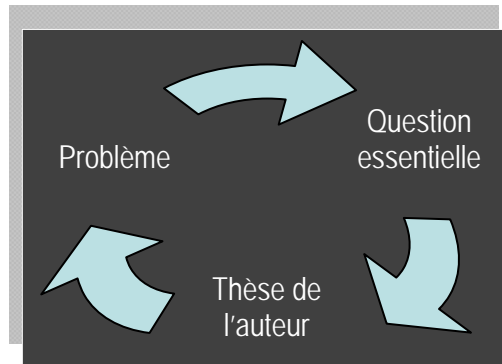
2.3.6 Le professeur circule dans la classe et fournit une rétroaction.

Commentaire

C'est à l'atelier de lecture 3 que vous insisterez sur le repérage du problème philosophique que le texte tente de résoudre, de la question essentielle et de la thèse de l'auteur. Il est pédagogiquement avantageux de montrer le lien unissant ces trois éléments, car en comprenant ce lien, l'étudiant détient une clé supplémentaire pour appréhender la structure d'un texte philosophique. Ces composantes devront se retrouver dans tous les autres textes argumentatifs que vous choisirez pour les ateliers 4 et 5. Nous présentons ci-dessous une définition des composantes abordées.

- Le **problème** philosophique auquel l'auteur est confronté. Il s'agit souvent d'une *controverse*, c'est-à-dire d'une divergence d'opinions au sujet d'un point précis qu'on cherche à éclaircir. À titre d'exemple, en ce qui concerne la *religion*, des gens peuvent soutenir qu'elle est essentielle pour donner un sens à la vie, parce qu'elle donne une réponse à certaines questions existentielles comme « D'où venons-nous ? » ou « Y a-t-il une vie après la mort ? ». D'autres, au contraire, croient que la religion n'est qu'une illusion, une chimère au nom de laquelle des millions de gens sont prêts à mourir et qu'il y a d'autres façons que la croyance religieuse pour donner un sens à la vie. Voilà un exemple de problème qu'un auteur peut chercher à résoudre.
- La **question essentielle** à laquelle l'auteur du texte veut répondre. Elle est en lien direct avec le problème auquel il est confronté (voir Figure 2, à la page suivante). Dans l'exemple précédent, la question essentielle à laquelle l'auteur veut répondre pourrait être : « La religion est-elle essentielle dans la vie ? », ou encore : « Peut-on se passer de religion ? ».
- La **thèse** de l'auteur ou encore le point de vue, la position, l'idée principale que l'auteur veut démontrer dans son texte et qu'il cherche à défendre. En fait, la thèse est la réponse que l'auteur donne à la **question essentielle** du texte (voir Figure 2, à la page suivante). C'est pourquoi, lorsque vous identifiez correctement la question essentielle du texte, il devient extrêmement facile de repérer la thèse de l'auteur !

Figure 2 Le lien entre le problème philosophique, la question essentielle et la thèse d'un auteur dans un texte philosophique à dominante argumentative



ATELIER 3

Texte¹

Est-il besoin de redire la place omniprésente de la publicité dans nos vies de Nord-Américains ? Le métro, la télévision, les journaux, les revues et même la rue nous mettent en rapport constant avec des images et des sons qui nous incitent à consommer. Alors que certains prétendent que l'habitude d'être en contact avec la publicité nous rend moins perméable aux messages qu'elle véhicule, d'autres estiment qu'elle influence nos comportements, nos valeurs et nos idées. De fait, certaines personnes disent qu'on peut carrément échapper aux pressions de la publicité grâce à la conscience critique que possède chaque être humain. D'autres, par contre, soutiennent que le gens sont manipulés par des spécialistes dont le but avoué est de jouer sur leurs « cordes sensibles » afin de les contraindre à acheter un produit. Et parmi ceux-ci, certains affirment qu'il faut s'en inquiéter, la publicité réduisant à néant l'esprit critique qui est indispensable à la vie démocratique ; alors que d'autres estiment qu'il ne faut pas s'en alarmer outre mesure, la consommation engendrée par la publicité ne pouvant être que bénéfique pour l'économie et donc pour l'emploi.

Est-il besoin de définir ce qu'est la publicité ? On sait qu'elle donne quelques renseignements sur des produits, mais qu'elle vise surtout à mettre un consommateur en appétit, à susciter son désir de posséder certains produits.

Dire qu'on peut difficilement échapper à l'influence de la publicité, c'est affirmer notre impuissance à contrer les pressions qu'elle exerce sur nous. Ce n'est pas tant sa présence constante qui fait qu'on ne peut y échapper que le fait qu'elle s'adresse à notre inconscient et nous manipule. En effet, une armée de psychologues, des psychiatres travaille pour les agences de publicité. Ils ont pour tâche de manipuler nos besoins et nos désirs plus ou moins conscients. Ainsi exploitent-ils les désirs de sentir qu'on nous respecte, que les autres apprécient le travail que l'on fait pour eux, le désir d'immortalité et le besoin d'avoir des racines culturelles, la peur de mourir, ou encore le désir sexuel. Nommer par exemple des eaux de toilette « Brut », « Hi-Karaté » ou « Mennen » renvoie les hommes à leur désir de puissance. Autre exemple : on exploite le nationalisme chez les Québécois en ajoutant « Bien de chez nous » ou en utilisant le mot « Québec » à propos de tout et de rien. On retrouve dans ces pratiques publicitaires l'essence même de toute propagande : manipulation de l'esprit, exploitation de l'irrationnel, exacerbation des émotions et des passions pour modeler et transformer nos opinions, nos comportements et nos goûts. Or, on ne peut échapper à l'influence de ce dont on n'est pas vraiment conscient et c'est précisément pour cette raison que la publicité compromet l'esprit critique. Pour se débarrasser d'une domination quelconque, il faut avant tout se rendre compte de l'emprise de cette ascendance comme pour se rebeller contre une attaque quelconque, il faut être en mesure de comprendre qu'il y a une attaque. Autrement, on reste dans l'impossibilité totale d'agir. Comment sentir alors la publicité comme une attaque lorsqu'elle martèle quotidiennement que la consommation nous apporte le bonheur ? Puisque les techniques publicitaires travaillent sur nos désirs inconscients, sa propagande arrive à ses fins : l'esprit conditionné n'arrive plus à échapper à son influence, car il est incapable de comprendre qu'il a été conditionné.

Pourtant, on pourrait affirmer qu'il suffirait de *développer* l'esprit critique des gens pour démasquer les ruses de la propagande publicitaire. En effet, ils pourraient se rendre compte que la

¹ Tiré de Toussaint, N. et Ducasse, G. (1996). *Apprendre à argumenter. Initiation à l'argumentation rationnelle écrite*. Québec : Le Griffon d'argile, p. E 16-17.

publicité exploite les faiblesses des gens pour leur vendre des produits qui promettent de combler leurs manques. Tout jeune homme pourrait réaliser que ce n'est pas en consommant telle bière ou en conduisant telle voiture qu'il peut sortir de sa solitude et conquérir la femme de ses rêves. Toute femme pourrait voir qu'on exploite son manque de confiance en elle lorsqu'on fait appel à des hommes (« Monsieur Net », « Monsieur Muscle » ou l'agent « Glad ») pour la sauver d'un travail domestique pénible, lorsqu'on lui propose tel produit hygiénique ou tel sous-vêtement pour lui redonner la liberté, la jeunesse et la sveltesse qu'elle n'a pas. Aucun individu ne serait dupe du désir et de la convoitise qu'on veut provoquer chez lui en vue de le pousser à consommer des objets dont il n'a souvent pas besoin. L'être humain a la possibilité de prendre ses distances par rapport à ces stimulations : plusieurs personnes conscientes de la futilité des modes passagères résistent à la manipulation. L'être humain n'est pas un automate qui répond nécessairement à une image ou à une idée, quelque séduisante qu'elle soit. La conscience critique peut même lui faire rejeter une marchandise qu'on aurait voulu trop fortement l'inciter à acheter.

Je ne doute pas que certains puissent y arriver, mais je pense que la majorité des gens n'ont pas pu développer leur esprit critique, car peu d'entre eux ont eu accès à une éducation qui valorisait la remise en question. L'esprit critique s'éduque et l'école se soucie très peu de le développer chez les jeunes, malgré les prétentions des dirigeants du système scolaire. En outre, les messages publicitaires sont le reflet des croyances les plus répandues dans notre société. Celle-ci véhicule que la richesse, la jeunesse et la beauté sont les conditions nécessaires au bonheur et à l'acceptation par les autres. Comment renoncer à la consommation de ce qui peut nous apporter la réalisation de soi et la réussite sociale ? N'est-ce pas là l'idéal de tout Nord-Américain ? Seul un esprit critique non conditionné pourrait démasquer cette tromperie.

On voit donc qu'on peut difficilement échapper à la propagande de la publicité. Malgré la prétention de certains à croire que la réflexion peut infléchir les manœuvres concertées des publicitaires, nous croyons que la publicité réussit à manipuler l'individu en associant toute marchandise aux désirs inconscients des Nord-Américains et aux valeurs de leur société, ce qui est regrettable, car l'esprit critique devient dès lors inopérant. Les gens obéissent alors servilement aux mobiles qui leur sont dictés par cette publicité tout en croyant qu'ils font des choix personnels.

Questions

Répondez aux questions suivantes sur une feuille de cartable.

1. Quel est le **sujet** du texte ?
2. Quel est le **problème** exposé au premier paragraphe ? Reformulez-le dans vos mots.
3. À quelle(s) **question(s) essentielle(s)** le texte répond-il ?
4. Quelle est la **thèse** de l'auteur ?
5. L'auteur ne donne pas une **définition rigoureuse** du mot « propagande » dans le texte. Formulez-en une qui s'appliquerait au contexte.
6. Selon l'auteur, la publicité se base sur la manipulation de désirs inconscients comme le désir d'immortalité et le désir sexuel. Donnez un exemple de publicité qui serait basée sur la manipulation d'un autre type de désir et qui n'apparaît pas dans le texte.
7. L'auteur apporte-t-il un ou des **arguments** (principaux et secondaires) pour soutenir sa thèse ? Lequel ou lesquels ? Résumez-le (les) dans vos propres mots.
8. Quelle **objection** peut-on faire à la thèse de l'auteur ? Résumez les **arguments** qui soutiennent cette objection, dans vos propres mots.
9. **Quel(s) argument(s)** l'auteur avance-t-il pour **réfuter** cette objection ?

Atelier de lecture 4

A. Objectifs

1. Objectif terminal

Réorganiser, sous forme de schéma, les principaux éléments d'un texte philosophique à dominante argumentative.

2. Objectifs proximaux

2.1 Analyser la situation de lecture (pré-lecture)

- 2.1.1 Faire le survol du texte.
- 2.1.2 Activer ses connaissances antérieures.
- 2.1.3 Faire des prédictions sur le texte.

2.2 Reconstruire le sens du texte (lecture)

- 2.2.1 Dégager le sujet du texte en une idée ou un mot.
- 2.2.2 Trouver la question essentielle à laquelle répond le texte.
- 2.2.3 Dégager le problème que le texte tente de résoudre.
- 2.2.4 Dégager la thèse.
- 2.2.5 Dégager les arguments qui supportent la thèse.
- 2.2.6 Dégager la contre-thèse (objection) et les arguments qui la supportent.
- 2.2.7 Dégager la réplique à l'objection.

2.3 Reconstituer l'organisation du texte (post-lecture)

- 2.3.1 Replacer les éléments du texte dans un schéma.

B. Contenu

Lecture d'un texte philosophique à dominante argumentative qu'on a lu et annoté préalablement. Confrontation de son annotation à celle des autres. Réannotation du texte en équipe. Schématisation du texte en équipe.

C. Temps alloué

Trois heures (une heure à la maison et deux heures en classe).

D. Matériel requis

Texte annoté.

Schéma.

Corrigé du schéma.

E. Scénario

1. Motivation

2. Montage

2.1 Présentation des objectifs de l'atelier

2.2 Activation des connaissances antérieures

2.3 Modelage

2.3.1 Lecture du texte et annotation du texte à la maison (au préalable).

2.3.2 Le professeur procède à la formation des équipes.

2.3.3 Les étudiants lisent le texte en équipe et font les annotations appropriées en confrontant leur compréhension du texte.

2.3.4 Le professeur circule dans la classe pour fournir une rétroaction constante aux équipes.

2.3.5 Les étudiants en équipe font le schéma des principales composantes du texte (thèse, argument, etc.).

Commentaire

L'atelier de lecture 4 sert à consolider les habiletés acquises grâce au travail en équipe. Il est important d'insister sur l'entraide entre les étudiants pour l'accomplissement de leur tâche de relecture et de schématisation. Bien que cette formule ne plaise pas à tous, la recherche en éducation suggère de former des équipes composées d'étudiants hétérogènes du point de vue de leurs résultats scolaires, en évitant par contre de placer des étudiants très « forts » avec des étudiants très « faibles », pour ne pas trop affecter la motivation scolaire. Le professeur peut utiliser les résultats scolaires accumulés depuis le début de la session ou utiliser les moyennes générales au secondaire (MGS), s'il y a accès. La MGS est reconnue comme étant une variable déterminante quant aux résultats scolaires des étudiants au collégial. Le professeur peut composer des équipes de trois ou quatre étudiants.

Pour ce qui est de la schématisation, notre expérience nous montre que les étudiants ont de la difficulté à remplir eux-mêmes un schéma. Ils ont besoin de beaucoup d'aide. Vous pourriez, par exemple, leur fournir un ou deux concepts à insérer dans les cases du schéma. Tout dépendra de la force de vos étudiants et des efforts qu'ils voudront consentir. Nous croyons toutefois que certains étudiants « forts » pourraient construire eux-mêmes un schéma en utilisant le logiciel *CmapTools*, par exemple, disponible gratuitement sur Internet⁶.

⁶ Voir à l'adresse URL suivante : <http://cmap.ihmc.us/download/>.

Un nouvel épéurisme ?

- Annotez le texte et tentez de repérer : la thèse, les arguments, les objections, les réponses aux objections, les définitions et les exemples, s'il y a lieu. Soulignez les mots difficiles et cherchez-les dans un dictionnaire.

NOUS POURRIONS vivre fort différemment et en même temps combler tous nos besoins essentiels, nous pourrions aussi être plus heureux qu'actuellement. Et devant les changements importants qui se font dans le monde – l'épuisement de certaines ressources naturelles, l'augmentation de la population, la mise au point d'armes de plus en plus puissantes, l'augmentation de l'écart entre pays riches et pays pauvres, etc. –, il est clair que ce n'est ni en cherchant des boucs émissaires ni en se fermant les yeux qu'on affrontera le mieux l'inévitable.

Dans les chapitres précédents, nous avons exploré diverses pistes qui s'offrent à nous pour hâter et surtout, pour rendre plus faciles les changements qui s'imposent. Nous pouvons modifier notre style de vie par petites touches, au fur et à mesure que nos convictions se raffermissent. C'est cependant fort difficile, car chaque voie est constamment et abondamment piégée ; de nouveaux problèmes surgissent, de nouveaux objets de consommation nous sont offerts et la facilité est toujours séduisante. Au cours des ans, j'ai croisé et connu beaucoup de personnes qui semblaient déterminées et profondément engagées dans une direction et qui, à peine quelques années plus tard, ont brusquement changé de cap.

Comme le dit si bien [Erich] Fromm, « il est extrêmement difficile pour un homme d'être remué par une idée et de saisir une vérité. Pour cela, il lui faut surmonter à la fois une force d'inertie profondément enracinée, et la peur de se tromper ou de s'écarter du troupeau. Le seul fait de connaître d'autres idées ne suffit pas, même si ces idées sont justes et puissantes » (*De la désobéissance*, Laffont, Paris, 1983, p. 43). Il poursuit en affirmant que « ceux qui énoncent des idées [...] et qui, en même temps, les vivent, nous pouvons les appeler *prophètes* [...]. L'homme qui se sent responsable n'a donc pas d'autre alternative que de devenir prophète [...]. Le rôle du prophète est de montrer la réalité, de montrer les choix et de protester ; son rôle est de parler haut et fort, pour réveiller l'homme de son demi-sommeil habituel. »

Dans ce monde désespérant, nous avons besoin de prophètes, nous avons besoin de tous ceux qui deviennent conscients et s'engagent. Je vous convie tous à devenir prophètes ! Ou bien pionniers, selon l'appellation de Warren Johnson, ces gens « qui accomplissent la tâche essentielle pour notre avenir de développer de nouvelles habiletés et des moyens de vivre qui fourniront des modèles pour les autres à mesure que les circonstances forceront une proportion croissante d'entre nous à aller dans cette direction » (*Muddling Toward Frugality*, Shambala, Boulder, 1978, p. 192). C'est certainement un excellent moyen de donner un sens à sa vie.

Une voie me semble toute tracée : celle d'adopter la *simplicité volontaire*, une façon de vivre qui intègre les valeurs et les comportements décrits dans ce livre. Dans beaucoup de

cultures traditionnelles, on vit déjà dans une grande simplicité, dont malheureusement le mirage du pseudo-développement en amène plusieurs à se détourner, mais que par ailleurs, comme le souligne le journaliste mexicain Gustavo Esteva, bon nombre de ceux qui ont « goûté » au développement [cherchent] à retrouver. La simplicité *volontaire*, pour sa part, est une voie qui convient à ceux qui ont connu la surconsommation, [qui] ont pris conscience de ses effets et [qui] choisissent de retourner à l'essentiel.

Mais qu'est-ce que la simplicité volontaire, au juste ? Il ne faut pas la confondre avec la pauvreté : cette dernière vient de circonstances qui sont imposées et la condition qui en résulte est pénible. Il s'agit plutôt d'un choix de vie : on choisit de vivre sobrement. On ne vit pas de frustration, puisqu'on ne se prive pas d'un bien, mais on choisit plutôt de le remplacer par autre chose qui apporte davantage.

Ce dépouillement laisse plus de place à la conscience ; c'est un état d'esprit qui convie à apprécier, à savourer, à rechercher la qualité ; c'est renoncer aux objets qui alourdissent, gênent et empêchent d'aller au bout de ses possibilités. « Ce n'est pas la richesse qui fait obstacle à la libération, mais l'attachement à la richesse ; ce n'est pas non plus le plaisir que procurent les choses agréables qui est condamnable, mais le désir ardent de les obtenir », écrit Schumacher.

La simplicité volontaire, quand elle entraîne la non-utilisation ou la non-possession de quelque chose, implique un choix : ne pas adopter tel comportement ou ne pas acheter tel objet implique un autre choix qui procure aussi une satisfaction, ne serait-ce que celle d'être fidèle à ses principes ou aux engagements qu'on s'est donnés.

Choisir de ne pas utiliser tel service, de ne pas céder à telle mode, de consommer autrement et à moindre coût, tout cela relève d'actes de lucidité et de conscience et non de la fatalité. De toute façon, quand on s'engage volontairement sur cette voie alors qu'on sait qu'on pourrait faire autrement, on domine la situation au lieu d'être dominé par elle. Si la direction que l'on prend ne convient plus à un certain moment, il est toujours possible de la rectifier. Ce n'est pas une décision irrévocable, relevant d'un radicalisme qui interdit quelque concession que ce soit ou d'une règle rigide de laquelle on ne peut jamais déroger. La simplicité volontaire est un chemin sur lequel on s'engage peu à peu, duquel on s'écarte parfois sans se morigéner ; un chemin qu'on poursuit parce qu'il nous mène là où nous voulons aller, parce qu'il nous satisfait.

Simplicité n'est pas non plus ascétisme ; c'est même presque son antithèse. L'ascète se prive volontairement des plaisirs de la vie matérielle dans sa recherche d'une vie spirituelle plus intense ; l'adepte de la simplicité volontaire ne fuit pas le plaisir ou la satisfaction, au contraire puisqu'il cherche à s'épanouir pleinement, mais il a compris qu'il ne peut y arriver par les voies que lui offre la société de consommation.

La peur s'avère sans doute l'obstacle le plus important à un engagement franc dans la simplicité volontaire. Peur de ce que les autres penseront quand ils nous verront nous éloigner de la « grande vie », peur d'être marginalisés, [peur] surtout quant à l'avenir, car en cette époque individualiste, nous avons été habitués à penser chacun pour soi, à ne compter que sur nos propres ressources quand arrivent les coups durs. Qui voudra bien m'aider si je n'ai plus d'argent, qui prendra soin de moi quand je serai vieux ? On se capitonne alors de polices d'assurances, on adhère à un régime de retraite à toute épreuve, on met de l'argent en banque.

Quand l'avenir sera assuré, on pourra alors se permettre de vivre plus librement, alors il ne sera plus nécessaire de travailler autant. Mais année après année, on monte la barre, on estime qu'on n'a pas assez d'argent en réserve et on continue le même style de vie.

Bien sûr que si du jour au lendemain on quitte son emploi, on vend son auto, on abandonne son condo et on essaie de ne consommer que ce que l'on peut produire soi-même, la catastrophe ne sera pas longue à survenir. Mais faut-il le dire encore, la simplicité volontaire est un chemin sur lequel on avance progressivement. Ce n'est pas une fin, mais un moyen pour arriver à un mieux-être et non à une catastrophe. Avec le temps, on peut s'y engager davantage et grâce aux moments de liberté dont on dispose désormais, développer les liens de solidarité qui donnent la sécurité affective nécessaire. Et comme l'éventail des besoins matériels rétrécit considérablement, l'équilibre financier est de moins en moins fragile.

On m'objectera qu'on ne quitte pas facilement l'univers de la surconsommation. En effet, tout porte aujourd'hui à trouver dans une forme de consommation ou l'autre la solution à ses problèmes, la satisfaction de ses désirs ou plus de bonheur. Ce n'est pas sans raison que toutes les loteries ont tellement de succès : « Si je gagnais le gros lot, je pourrais me payer tout ce que je veux et je serais parfaitement heureux. » Le résultat n'est cependant jamais à la hauteur des aspirations. Ce qui était si ardemment désiré perd de son intérêt une fois acquis, les besoins profonds n'étant jamais comblés par les biens matériels. Mais l'entreprise de séduction des promoteurs de la consommation se poursuit inlassablement et les gens continuent à tomber dans le piège.

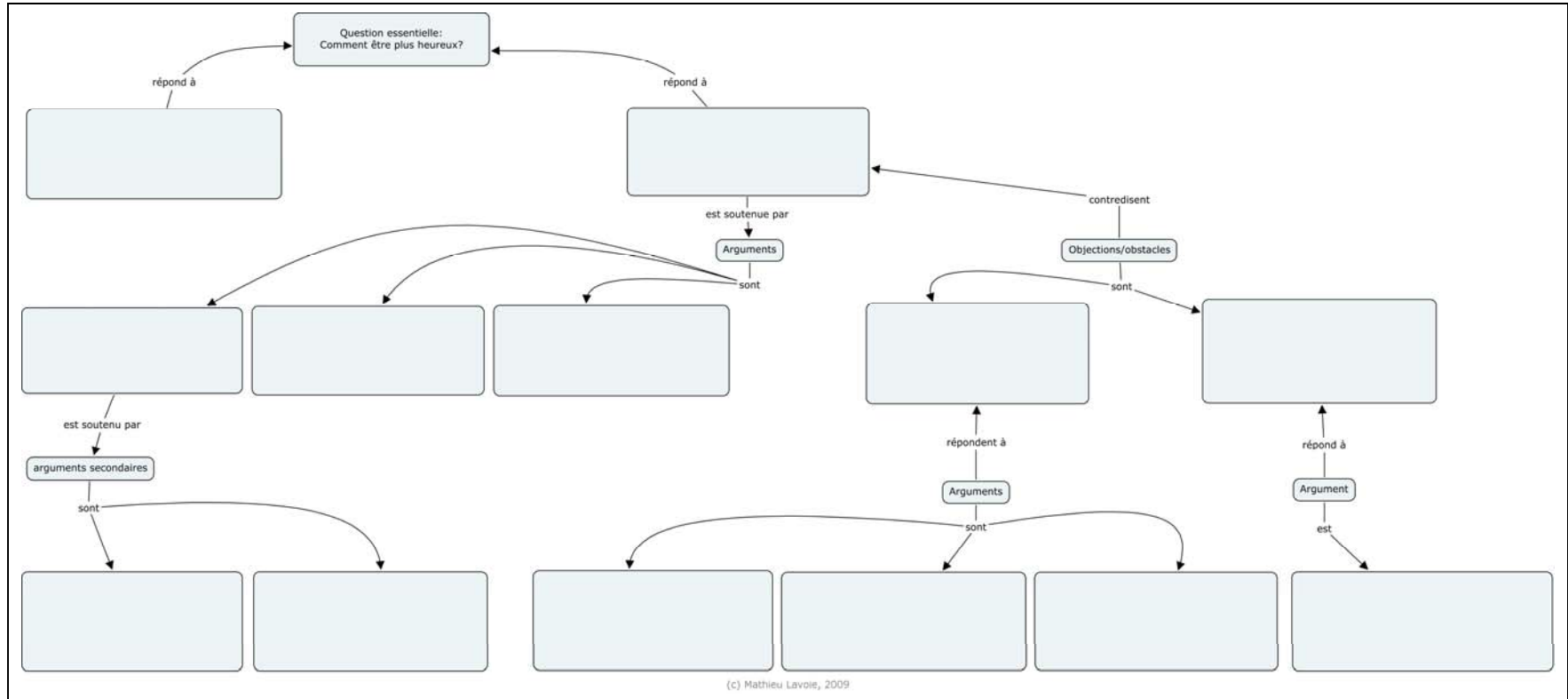
Je le répète, il ne s'agit pas de se lancer dans une vie héroïque, dépouillée et misérable. Il y a moyen de vivre sobrement et de s'épanouir ; c'est même probablement la voie qui y conduit le plus facilement¹.

Consigne : sur une feuille de cartable (que je ramasserai), répondez aux questions suivantes.

1. Quel est le sujet du texte ?
2. Quel est le problème auquel l'auteur est confronté ?
3. À quelle question essentielle l'auteur tente-t-il de répondre ?
4. Quelle est la thèse de l'auteur ?
5. Quels sont les arguments que donne l'auteur pour appuyer sa thèse ? Lesquels ?
6. Y a-t-il des objections ou des obstacles à la thèse de l'auteur ? Lesquels ? Reformulez-les dans vos propres mots.
7. Comment l'auteur répond-il à ces objections, ou comment s'y prend-il pour lever les obstacles soulevés ? Retranscrivez ses arguments dans vos propres mots.
8. Sur une échelle fictive de 0 à 10 (où 10 représente le maximum), à combien évaluez-vous votre compréhension du texte ?

¹ Serge Mongeau, *La simplicité volontaire, plus que jamais*, Montréal, Écosociété, 1998, p. 233-238. Texte légèrement remanié pour des fins pédagogiques.





Atelier de lecture 5

A. Objectifs

1. Objectif terminal

Démontrer sa compréhension d'un texte philosophique à dominante argumentative.

2. Objectifs proximaux

2.1 Analyser la situation de lecture (pré-lecture)

2.1.1 Faire le survol du texte.

2.1.2 Activer ses connaissances antérieures.

2.1.3 Faire des prédictions sur le texte.

2.2 Reconstruire le sens du texte (lecture)

2.2.1 Dégager le sujet du texte en une idée ou en un mot.

2.2.2 Trouver la question essentielle à laquelle répond le texte.

2.2.3 Dégager le problème que le texte tente de résoudre.

2.2.4 Dégager la thèse.

2.2.5 Dégager les arguments qui supportent la thèse.

2.2.6 Dégager la contre-thèse (objection) et les arguments qui la supportent.

2.2.7 Dégager la réplique à l'objection.

2.3 Reconstituer l'organisation du texte (post-lecture)

2.3.1 Reformuler la thèse.

2.3.2 Reformuler la contre-thèse (objection).

2.3.3 Reformuler les arguments qui supportent la thèse et l'objection.

2.3.4 Reformuler la question essentielle à laquelle répond le texte.

2.3.5 Reformuler le problème que le texte tente de résoudre.

B. Contenu

Lecture d'un texte philosophique à dominante argumentative. Questions de compréhension sur le texte. Correction par les pairs.

C. Temps alloué

Deux heures.

D. Matériel requis

Texte argumentatif philosophique annoté.

Questionnaire.

Corrigé du questionnaire.

E. Scénario

1. Motivation

2. Montage

2.1 Présentation des objectifs de l'atelier

2.2 Activation des connaissances antérieures

3. Évaluation formative

3.1 Les étudiants lisent le texte individuellement en utilisant les stratégies qui ont été enseignées

3.2 Les étudiants répondent à un questionnaire sur le texte

3.3 Les étudiants échangent leurs copies en vue de la correction par les pairs

3.4 Le professeur distribue une grille de correction du questionnaire

3.5 Les étudiants corrigent la copie de leurs collègues

3.6 Le professeur corrige le texte avec les étudiants (rétroaction)

Commentaire

L'atelier de lecture 5 permet de réaliser une évaluation formative des habiletés nouvellement acquises par les étudiants. Il s'agit d'une évaluation individuelle qui devrait permettre aux étudiants de réviser certaines de leurs stratégies de lecture. Le fait de corriger le questionnaire d'un autre étudiant, puis de revenir sur son propre questionnaire, fournit l'occasion de voir ses erreurs et de comprendre pourquoi on les a faites et comment les éviter à l'avenir. Il est primordial de construire au préalable un corrigé que l'on distribuera aux étudiants après qu'ils aient répondu au questionnaire.

Vous devriez choisir un texte assez court pour vous permettre de réaliser l'ensemble du scénario d'enseignement dans le temps alloué (voir l'exemple de texte à la page suivante). Les questions choisies en rapport avec le texte devraient reprendre l'ensemble des éléments enseignés dans les ateliers précédents. On insistera notamment sur le sujet du texte, le problème philosophique, la question essentielle, la thèse de l'auteur, les arguments de l'auteur, l'objection et la réponse à l'objection, s'il y a lieu.

LA ROUE DE FORTUNE¹

Le monde est plein d'inégalités – à l'intérieur de chaque pays, et d'un pays à l'autre. Alors que des enfants naissent dans des foyers confortables et grandissent en étant bien nourris et bien éduqués, d'autres naissent pauvres, ne reçoivent pas assez à manger et leur accès à l'éducation et aux soins médicaux reste toujours limité. Évidemment, c'est une affaire de chance : nous ne sommes pas responsables du fait que nous sommes nés dans telle ou telle classe économique ou sociale ou dans tel ou tel pays. Certaines personnes pensent que les inégalités imméritées sont mauvaises, et d'autres, non. Parmi les gens qui estiment qu'elles sont mauvaises, il y en a qui affirment que le gouvernement doit intervenir pour les amoindrir, et il y en a d'autres qui croient qu'on ne doit rien y faire. La question qui se pose est : à quel point les inégalités qui n'ont pas pour origine une faute de ceux qui en souffrent sont-elles mauvaises ? Les gouvernements devraient-ils se servir de leur pouvoir pour essayer de réduire des inégalités de ce genre, celles dont les victimes ne sont pas responsables ?

Il est difficile de savoir ce qu'il faut dire des inégalités qui naissent dans le cours ordinaire des choses, sans discrimination raciale ou sexuelle délibérée. Car même s'il y a égalité des chances, et si chaque personne qualifiée peut accéder à l'université ou obtenir un emploi ou acheter une maison ou être candidat pour un poste – sans considération de race, de religion, de sexe, d'orientation sexuelle ou de nationalité d'origine – il restera, néanmoins, quantité d'inégalités. Les personnes venant de milieux aisés seront, la plupart du temps, mieux préparées, auront plus de moyens et leurs capacités d'obtenir de bons emplois seront sans doute supérieures. Même dans un système d'égalité des chances, certains individus bénéficieront d'un avantage au départ et finiront avec des biens supérieurs à d'autres, dont les talents naturels sont identiques.

Les deux principales sources de ces inégalités imméritées sont les différences de classe socio-économique dans lesquelles les gens sont nés et les différences dans les talents naturels ou dans les talents pour des activités pour lesquelles il existe une forte demande. Vous pouvez penser que des inégalités causées de cette façon n'ont rien de mauvais. Mais si vous estimez qu'elles ont quelque chose de mauvais, et si vous pensez qu'une société devrait tenter de les réduire, vous devez proposer un remède qui, ou bien atteint les causes elles-mêmes, ou bien intervient directement dans les effets d'inégalité.

L'impôt est une intervention plus indirecte dans la vie économique des individus, plus spécialement les impôts sur le revenu et l'héritage et certaines taxes sur la consommation, qui peuvent être conçues pour prendre plus aux riches qu'aux pauvres. C'est un des moyens dont dispose un gouvernement pour essayer d'enrayer le développement de profondes inégalités de richesse d'une génération à l'autre – en ne

¹ Extrait de Thomas Nagel, *Qu'est-ce que tout cela veut dire ? Une très brève introduction à la philosophie*, traduit de l'anglais par Ruwen Ogien, Paris, Éditions de l'éclat, (1993) 2003, p. 70-78. Le texte a été tronqué et remanié pour des fins pédagogiques.

laissant pas les gens garder tout leur argent. Il serait plus important, toutefois, d'utiliser les ressources publiques obtenues au moyen des impôts pour procurer ces avantages en éducation et en soutien qui manquent aux enfants de ces familles qui ne peuvent pas se permettre de le faire elles-mêmes. Les programmes publics d'assistance sociale essaient de le faire, en utilisant les revenus des impôts pour procurer des biens élémentaires en santé, soins, nourriture, logement, éducation. C'est une façon d'attaquer directement les inégalités.

Lorsqu'on en vient aux inégalités qui résultent de différences dans les aptitudes, on ne peut pas faire grand-chose pour attaquer les causes, si ce n'est abolir l'économie concurrentielle. Aussi longtemps que la concurrence régnera pour embaucher les gens, et entre les gens qui cherchent à s'employer, et entre les entreprises pour la clientèle, il y aura des gens qui gagneront plus d'argent que d'autres. La seule autre solution serait une économie dirigiste centralisée dans laquelle chacun serait payé approximativement de la même manière et où les emplois seraient attribués par quelque autorité centralisée. On a essayé ce système, mais son prix est très lourd, du point de vue de la liberté et de l'efficacité – beaucoup trop lourd, à mon sens, pour être acceptable, bien que certains ne seraient pas de mon avis.

Dans le cadre d'une économie concurrentielle comme la nôtre, les mesures nécessaires à la réduction des inégalités imméritées résultant de différences dans les milieux sociaux d'origine et les talents naturels devraient inclure des interventions dans les activités économiques des gens, principalement, au moyen de l'impôt. Le gouvernement prend de l'argent à certaines personnes et s'en sert pour en aider d'autres. Ce n'est pas le seul usage de l'impôt, ni même son principal usage : de nombreux impôts sont dépensés pour des choses qui profitent aux riches plus qu'aux pauvres. Mais l'impôt *redistributif*, comme on l'appelle, est du type pertinent pour notre problème. Il implique en effet l'usage du pouvoir du gouvernement d'intervenir dans ce que font les gens, non parce que ce qu'ils font est intrinsèquement mauvais, comme le vol ou la discrimination, mais parce que ce qu'ils font entraîne un effet qui paraît injuste.

Certains pourraient objecter que l'impôt redistributif lui-même est injuste, car pour eux, le gouvernement ne doit intervenir dans la vie des gens que s'ils font quelque chose de mal ; or les transactions économiques qui engendrent toutes ces inégalités n'ont rien de mal ; elles sont même parfaitement innocentes, au sens où elles ne se font pas dans le but de causer du tort aux autres. Même s'il n'est pas facile de répondre à cette objection, on pourrait rétorquer que même si les transactions n'ont rien de mal en soi, elles *peuvent causer* quand même du tort aux autres, et que ce tort est inacceptable lorsqu'il peut être évité, justement grâce à l'impôt redistributif.

En ce qui me concerne, en fait, je pense que les inégalités ayant pour origine les différences dans les talents naturels ou les différences socio-économiques sont toujours injustes et qu'il y a clairement quelque chose d'injuste lorsqu'un système socio-économique a pour conséquences que certaines personnes subissent l'effet de désavantages matériels et sociaux significatifs, quand cela pourrait être évité grâce à l'impôt ou à des programmes d'assistance sociale.

Glossaire

Connaissances déclaratives : « Connaissance relative à l'existence, au caractère ou à la nature des termes, de définitions, de faits, d'informations factuelles, de propriétés, de phénomènes, de données particulières, de règles, de conventions, de symboles, de représentations, de principes, de lois, de théories, de structures. » (Legendre, 2005, p. 277)

Connaissances affectives : « Les stratégies affectives sont celles qui servent à contrôler les sentiments ou les émotions de l'élève. » (Saint-Pierre, 1991, p. 18)

Connaissances stratégiques : elles renvoient à l'ensemble des stratégies utilisées par un lecteur pour lire ou étudier un texte. Le lecteur doit nécessairement connaître certaines stratégies cognitives ou métacognitives pour pouvoir lire et comprendre un texte (voir Giasson, 1990).

Connaissances procédurales : « Les connaissances procédurales correspondent au comment de l'action, aux étapes pour réaliser une action, à la procédure permettant la réalisation d'une action. » (Tardif, 1997, p. 50)

Motivation scolaire : « En psychologie cognitive, la motivation scolaire de l'élève concerne [...] autant l'engagement initial dans l'activité que la participation et la persévérance tout au long de son accomplissement. La motivation scolaire intervient même au moment où l'élève fait l'autoévaluation de sa démarche » (Tardif, 1997, p. 92).

Mémoire à long terme : la mémoire à long terme « se divise en deux types de mémoires distinctes, toutes deux ayant un rôle à jouer dans la compréhension : la mémoire *sémantique* ou la connaissance des relations conceptuelles sur le monde et la mémoire *épisode* ou l'enregistrement des expériences personnelles » (Legendre, 2005, p. 280).

Connaissances antérieures : elles forment l'« ensemble des informations, idées, perceptions, concepts et images, ainsi que l'impact d'expériences émotionnelles, contenues dans la mémoire de tout usager de la langue au moment d'entreprendre une activité langagière » (Legendre, 2005, p. 279).

Pensée formelle : « La maîtrise de ce stade marque, selon Jean Piaget et Barbel Inhelder (1955), l'achèvement du développement intellectuel à partir duquel l'adolescent possède tous les mécanismes de base préalables à l'apprentissage de toutes les disciplines quelles qu'elles soient. Lorsque la pensée formelle est parfaitement acquise, l'adolescent est capable, à partir de l'énoncé d'une situation hypothétique (possible et pas nécessairement réelle) d'utiliser une démarche systématique pour envisager toutes les facettes de cette situation. Il les combine entre elles, formule des hypothèses, les vérifie et débouche sur des conclusions logiques. » (Legendre, 2005, p. 1026)

Stratégie de lecture : « Façon générale de lire en se servant d'outils cognitifs acquis et utilisés plus ou moins consciemment par le lecteur pour faciliter son apprentissage et sa compréhension. » (Legendre, 2005, p. 1262)

Stratégies métacognitives : les stratégies métacognitives regroupent les stratégies de planification, les stratégies de contrôle, les stratégies de régulation et les stratégies de prise de conscience de son activité mentale (Saint-Pierre, 1991). Elles peuvent être observables lorsqu'une personne réfléchit à haute voix lors d'une activité intellectuelle.

Stratégies de gestion des ressources : « Ces stratégies ont pour but d'aider l'élève à organiser son environnement et les ressources disponibles pour qu'ils correspondent à ses besoins. » (Saint-Pierre, 1991, p. 18) Par exemple : trouver un lieu propice pour lire.

Stratégies cognitives : les stratégies cognitives regroupent les stratégies de répétition, les stratégies d'élaboration, les stratégies d'organisation, les stratégies de généralisation, les stratégies de discrimination et les stratégies d'automatisation d'une procédure (Saint-Pierre, 1991). « On peut les définir comme des techniques que l'individu utilise pour favoriser l'exécution des processus d'apprentissage et ainsi assurer l'acquisition des connaissances ou le développement d'une habileté. Elles visent à faciliter l'encodage de l'information, à construire des liens entre les nouvelles connaissances et les anciennes ou entre les nouvelles connaissances elles-mêmes. Elles servent aussi à aider à retrouver les informations déjà acquises. » (Saint-Pierre, 1991, p. 16)

Références bibliographiques du glossaire

Giasson, J. (1990). *La compréhension en lecture*. Montréal : Gaëtan Morin Éditeur.

Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal : Guérin.

Saint-Pierre, L. (1991). « L'étude et les stratégies d'apprentissage », dans *Pédagogie collégiale*, vol. 12, n^o 2.

Tardif, J. (1997). *Pour un enseignement stratégique. L'apport de la psychologie cognitive*. Montréal : Logiques.