

Copie de conservation et de diffusion, disponible en format électronique sur le serveur WEB du CDC :

URL = <http://www.cdc.qc.ca/parea/787583-lavoie-desmeules-lire-textes-philosophiques-sherbrooke-PAREA-2010-rapport.pdf>

Rapport PAREA, Cégep de Sherbrooke, 2010.

*** SVP partager l'URL du document plutôt que de transmettre le PDF ***



QUAND LIRE, C'EST COMPRENDRE

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

Mathieu Lavoie
Louis Desmeules

La présente recherche a été subventionnée par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport dans le cadre du Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage (PAREA).

Quand lire, c'est comprendre

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

par

Mathieu Lavoie et Louis Desmeules

Professeurs de philosophie
Cégep de Sherbrooke

Le contenu du présent rapport n'engage que la responsabilité de l'établissement et des auteurs.

Maquette de la couverture et photographie : Tuan Nguyen

Dépôt légal – Bibliothèque et Archive nationale du Québec, 2010

Dépôt légal – Bibliothèque et Archive nationale du Canada, 2010

ISBN 978-2-920-916-65-4

TABLE DES MATIÈRES

Résumé..... I-1

Introduction I-3

CHAPITRE 1 Problématique et état de la question I-7

 1.1 Transition secondaire-collégial I-7

 1.2 Difficultés en lecture des étudiants du collégial..... I-10

 1.3 Mesures de soutien externes (hors classe) I-11

 1.4 Mesures de soutien internes (en classe) I-13

 1.5 Objectifs de la recherche I-15

CHAPITRE 2 Cadre théorique I-17

 2.1 La compréhension en lecture I-17

 2.2 Le texte philosophique I-22

 2.3 L'enseignement de la lecture I-30

 2.3.1 Le modèle d'enseignement explicite de la lecture I-30

 2.3.2 Le modèle général d'intervention en lecture I-32

CHAPITRE 3 Méthodologie I-35

 3.1 Caractérisation de la recherche..... I-35

 3.1.1 Démarche générale de la recherche de développement d'objet I-38

 3.2 Posture méthodologique et critères de rigueur adoptés I-39

 3.2.1 Volet « qualitatif »..... I-39

 3.2.2 Volet « quantitatif » I-42

 3.3 Étapes de la recherche..... I-43

 3.4 Description de l'ensemble I-44

 3.4.1 Professeurs participant à la recherche et professeurs enseignant aux étudiants faisant partie du groupe contrôle..... I-45

 3.4.2 Étudiants composant le groupe contrôle et le groupe expérimental..... I-46

 3.5 Outils de collecte de données..... I-49

 3.5.1 Le « retour réflexif »..... I-50

 3.5.2 L'entrevue semi-structurée..... I-52

 3.5.3 Le groupe de discussion I-53

 3.5.4 Le pré-test et le post-test..... I-54

 3.6 Traitement des données qualitatives I-56

 3.7 Éthique de la recherche..... I-58

CHAPITRE 4 Discussion et analyse des résultats qualitatifs I-61

 4.1 Rappel des objectifs terminaux du module I-61

 4.2 Analyse de l'expérimentation des ateliers de lecture en classe..... I-63

4.2.1 L'atelier 1.....	I-63
4.2.2 L'atelier 2.....	I-65
4.2.3 L'atelier 3.....	I-66
4.2.4 L'atelier 4.....	I-68
4.2.5 L'atelier 5.....	I-70
4.3 Considérations sur l'ensemble du module	I-71
4.3.1 Les stratégies d'enseignement et d'apprentissage.....	I-72
4.3.2 Le texte philosophique.....	I-76
4.3.3 La motivation	I-78
4.4 Recommandations d'ordre général	I-81
CHAPITRE 5 Analyse et discussion des résultats quantitatifs	I-83
5.1 Lien entre la MGS et le résultat final au cours	I-83
5.2 Analyses relatives au pré-test.....	I-87
5.3 Analyses relatives au post-test	I-90
5.4 Réussite selon l'appartenance au groupe expérimental ou contrôle	I-99
CHAPITRE 6 Bilan et justifications	I-103
6.1 Bilan	I-103
6.1.1 L'activation des connaissances antérieures est problématique pour les enseignants.....	I-103
6.1.2 Les facteurs motivationnels sont incontournables dans l'enseignement de la lecture de textes philosophiques	I-104
6.1.3 Les textes philosophiques à dominante argumentative sont difficiles d'accès.....	I-105
6.1.4 Il vaut la peine d'accompagner les étudiants dans la lecture de textes philosophiques.....	I-106
6.2 Justifications des modifications apportées au module dans la version opérationnelle	I-108
Conclusion.....	I-115
Bibliographie	I-119
Liste des annexes	
Annexe 1 : Formulaires de consentement.....	I-127
Annexe 2 : Schéma d'entretien en groupe de discussion.....	I-133
Annexe 3 : Texte du pré-test.....	I-137
Annexe 4 : Texte du post-test.....	I-143
Annexe 5 : Questionnaire du pré-test.....	I-149
Annexe 6 : Questionnaire du post-test.....	I-155
Annexe 7 : Corrigé du pré-test.....	I-161
Annexe 8 : Corrigé du post-test	I-167

RÉSUMÉ

Est-il possible d'améliorer les habiletés des étudiants en compréhension de textes philosophiques ? Pour répondre à cette question, nous avons élaboré, expérimenté et évalué un module d'enseignement de la lecture de textes philosophiques auprès d'un échantillon d'environ 300 étudiants inscrits au cours *Philosophie et rationalité*. Nous avons utilisé une méthodologie mixte : d'une part, dans le volet « quantitatif », on a administré un pré-test et un post-test à des groupes expérimental et contrôle, de façon à mesurer un éventuel écart entre les deux groupes ; d'autre part, dans le volet « qualitatif », on a voulu apprécier la façon dont les professeurs participants se sont approprié le module. Bien que plusieurs questions demeurent quant à la capacité des étudiants à comprendre un texte philosophique en profondeur au terme de l'expérimentation, la recherche a permis de dégager certaines pistes d'intervention pour les aider à développer des habiletés de lecture en philosophie.

INTRODUCTION

Au moment où nous avons entrepris la recherche dont nous publions maintenant les résultats, nous étions loin de nous douter de l'ampleur et de la complexité de la tâche à laquelle nous nous attelions. Étant formés en philosophie, nous étions davantage préparés à la résolution de problèmes conceptuels qu'à la recherche empirique. Il va sans dire que l'éducation en tant que discipline et champ de recherche institutionnalisé recèle son lot de problèmes conceptuels, mais le rapport qu'on va lire ne s'intéresse pas à ces problèmes. Il livre de la façon la plus concise possible les résultats d'une recherche sur la compréhension de textes philosophiques.

La question qui nous a retenus tout au long de notre parcours a été la suivante : est-il possible d'améliorer les habiletés des étudiants du collégial à la lecture de textes philosophiques ? Comme on le verra dans le chapitre sur l'état de la question (chapitre 1), les difficultés des étudiants du collégial à lire et à comprendre des textes sont, dans une certaine mesure, connues et documentées, bien qu'un immense travail reste encore à faire, notamment du point de vue des difficultés propres à la lecture des textes disciplinaires. Ce qui est moins bien connu, par contre, c'est la façon dont l'aide à la compréhension de textes s'opère réellement en classe ou hors de la classe. Autrement dit, on sait que les étudiants ont des problèmes de lecture, on sait – à peu près – ce qu'il faut faire pour les aider, mais on ne sait guère si les enseignants aident effectivement leurs étudiants ni comment ils le font. Depuis plusieurs années, les recherches en éducation se sont concentrées sur des problématiques touchant à l'*apprentissage* de la lecture. Peu se sont engagées sur le front de l'*enseignement* de la lecture. Notre recherche tente de combler en partie cette lacune. Nous fondons notre ambition sur le présupposé quasi trivial selon lequel les étudiants peuvent éprouver des difficultés à apprendre et à développer des savoirs scolaires que leurs professeurs ne leur enseignent pas.

Le présent document se divise en six chapitres, auxquels s'ajoutent des annexes et un *Guide pédagogique*. Le premier chapitre fait état de la problématique de la lecture au collégial. Plus particulièrement, il s'attarde aux difficultés de lecture rencontrées par les étudiants du collégial, notamment en philosophie, et aux interventions éducatives qui ont été élaborées pour y remédier. Dans le chapitre 2, nous présentons le cadre théorique qui a servi d'assise à la recherche. Nous y traitons des concepts de « compréhension en lecture », de « texte philosophique » et d'« enseignement de la lecture ». Dans le troisième chapitre, nous détaillons notre cadre méthodologique. Comme on le verra, l'étude qui suit s'inscrit dans ce qu'il est convenu d'appeler les « recherches de développement d'objet

pédagogique ». Nous avons en effet tenté, dans notre recherche, de développer, d'expérimenter, d'évaluer et de réviser un module d'accompagnement à la lecture de textes philosophiques (ce qui est un type d'« objet pédagogique », dans le langage des sciences de l'éducation). Dans le chapitre 4, nous procédons à l'analyse et à la discussion des résultats d'ordre qualitatif. Nous avons choisi de ne pas séparer l'analyse et la discussion, afin d'éviter les redites et de concentrer nos énergies sur la conception du module d'accompagnement à la lecture de textes philosophiques, dont le *Guide pédagogique* est le fruit. Au chapitre 5, nous procédons à l'analyse et à la discussion des résultats d'ordre quantitatif. Nous présentons et nous commentons les résultats obtenus par les étudiants aux tests qui avaient pour but de mesurer l'impact de l'objet pédagogique que nous avons élaboré sur leur compréhension de textes. Enfin, au chapitre 6, nous traçons une manière de bilan, suite à l'analyse et à la discussion des résultats qualitatifs et quantitatifs, et justifions les modifications finales apportées au module d'accompagnement à la lecture de textes. On retrouve, à la toute fin du document et après les annexes, un *Guide pédagogique* dont les professeurs de philosophie pourraient vouloir s'inspirer pour accompagner leurs étudiants dans la lecture de textes philosophiques. Comme on l'a laissé entendre, c'est ce *Guide* qui constitue le résultat tangible de la recherche. Le lecteur qui ne serait pas intéressé à prendre connaissance des analyses et des discussions qui ont motivé le développement de notre « objet pédagogique » pourrait aller directement au *Guide*. Les pages dont la numérotation est précédée d'un « deux » (II) en chiffre romain permettent de distinguer la partie du document qui est constituée par le *Guide* proprement dit.

Si le présent document n'engage que la responsabilité de ses auteurs, suivant la formule habituelle, il va sans dire qu'il n'aurait pu voir le jour sans l'appui de nombreuses personnes que nous tenons à remercier ici.

D'abord, nous voulons remercier chaleureusement les professeurs qui ont collaboré avec nous en tant qu'expérimentateurs : Keith Éthier-Delorme, Christine Linteau et David Meilleur, tous les trois professeurs de philosophie au Cégep de Sherbrooke. Nous tenons également à remercier nos collègues qui nous ont appuyés d'une façon ou d'une autre. Nous pensons particulièrement ici à Martin Barrette, Steve Dubois, Steve McKay, Danielle Terzan et Thierry Toutant.

Nous n'aurions pu ni démarrer ni terminer ce projet sans la patience et le dévouement de Sylvie Bessette, conseillère pédagogique au Cégep de Sherbrooke. Son soutien nous aura été d'un précieux secours. Merci également à Claude Martel, ancien conseiller pédagogique au Cégep de Sherbrooke, pour son appui constant, notamment au sujet des questions d'ordre informatique.

Nous adressons nos remerciements les plus sincères à Paul Lavoie, professeur de mathématiques, pour ses nombreux conseils et sa très grande générosité. Nous n'aurions pu mener à bien nos analyses statistiques sans lui. Sa contribution a été plus qu'essentielle : nous lui devons de nombreuses pages de notre chapitre consacré à l'analyse et à la discussion des résultats quantitatifs.

Nous voudrions aussi remercier la professeure Christiane Blaser, de l'Université de Sherbrooke, pour la gentillesse avec laquelle elle a accueilli nos questions de chercheurs débutants. Jocelyne Giasson, professeure à l'Université Laval, nous a rassurés au début de notre recherche sur la pertinence du projet et sur certains aspects méthodologiques qui nous semblaient délicats. Qu'elle soit assurée de notre reconnaissance.

Merci à André Brassard et Jacques Lecavalier, du Collège de Valleyfield, pour avoir bien voulu nous rencontrer et nous parler de leurs recherches – à maints égards pionnières dans le domaine de l'enseignement de la lecture et de l'écriture au collégial.

Nous adressons nos remerciements les plus chaleureux à Tuan Nguyen, professeur de philosophie au Cégep de Sherbrooke, pour avoir bien voulu concevoir la page couverture de notre rapport et nous avoir permis d'utiliser, par le fait même, sa magnifique photographie d'oiseaux prenant leur envol. Pour nous, cette photographie permet d'illustrer ce que l'accès à la lecture de textes philosophiques peut offrir : un espace de liberté pour mieux réfléchir.

Enfin, nous nous en voudrions de ne pas remercier tous les étudiants qui ont accepté, à des titres divers, de participer à notre recherche. C'est pour eux, somme toute, que tous nos efforts ont été déployés.

CHAPITRE 1

PROBLÉMATIQUE ET ÉTAT DE LA QUESTION

Dans ce chapitre, nous faisons une synthèse de quelques recherches qui ont été faites sur les difficultés de lecture des étudiants au collégial et, plus généralement, sur les difficultés scolaires éprouvées par les étudiants arrivant au collégial. Tout d'abord, nous discutons de la phase de transition entre le secondaire et le collégial ainsi que des difficultés qui y sont liées. Ensuite, nous nous penchons sur les difficultés en lecture, puis examinons les résultats de recherches menées sur des interventions visant à améliorer les habiletés et les stratégies de lecture des étudiants. Nous concluons le chapitre en énonçant nos principaux objectifs de recherche.

I-7

1.1 Transition secondaire-collégial

Comme le remarque Raffin (1995), l'activité philosophique n'est pas une activité qui se fait dans l'indifférence par rapport au contenu. Elle porte avant tout sur « la recherche de la vérité ou de la légitimité des affirmations qu'elle avance » (Raffin, 1995, p. 119). Autrement dit, les opérations cognitives mobilisées en philosophie ne se font pas dans le vide, mais sur un contenu précis, lequel est souvent véhiculé à travers les textes philosophiques. Le problème, ici, c'est que ce contenu est souvent très abstrait, ce qui représente un grand défi, notamment pour l'élève qui arrive du secondaire souvent avec peu d'expérience de lecteur.

Plusieurs recherches se sont penchées, de façon plus ou moins directe, sur les difficultés rencontrées par les élèves qui arrivent du secondaire et qui peuvent avoir une certaine incidence sur leur réussite scolaire globale, et donc aussi sur leur réussite en philosophie. Plus précisément, cinq difficultés doivent tout particulièrement retenir l'attention.

Une étude sur la *pensée formelle* chez les étudiants du collégial au Québec, déjà ancienne, a montré que moins d'un élève sur cinq parvenu au collégial a atteint le stade opératoire-formel II, selon la hiérarchie de Piaget : (...) « Moins d'un élève sur cinq qui arrive au collégial n'a pas atteint le stade opératoire-formel II, ce qui indique qu'un très petit nombre maîtrise la pensée hypothético-déductive nécessaire à la compréhension des notions abstraites qui seront enseignées » (Terrill et Ducharme 1994, p. 38). Un autre cinquième se situerait au stade formel I, tandis que près de la moitié des élèves n'en seraient encore qu'au stade de la pensée opératoire concrète. Comme la pensée formelle se caractérise par l'acquisition d'habiletés cognitives indispensables en philosophie (et dans d'autres domaines),

que l'on pense aux habiletés à formuler des hypothèses ou à résoudre des situations-problèmes complexes, on comprendra que ce problème doit mériter toute notre attention.

À ce premier obstacle s'en ajoute un autre. Des études révèlent que les étudiants du collégial ont une *conception plutôt large de la réussite scolaire*. Ils l'associent en effet davantage à leur développement personnel et social qu'à l'obtention de leur diplôme (CSE, 1995 ; Rivière, Sauvé et Jacques, 1997). Les étudiants faibles, notent Rivière, Sauvé et Jacques (1997), « ont une vision de la réussite personnelle dans laquelle la réussite scolaire n'a guère de place. La réussite scolaire est tellement en deçà de la réussite personnelle qu'elle semble en être exclue » (p. 154).

De plus, nous savons que *le temps d'étude* est un facteur dont il faut tenir compte quand on parle des difficultés des étudiants. Terrill et Ducharme (1994) ont souligné que le temps consacré aux études au secondaire est faible en général et que les filles passent plus de temps à étudier que les garçons. Il semble aussi que les élèves du secondaire ne sont pas habitués à travailler autant que prévu lors de leur arrivée au collégial (Conseil des collèges, 1988).

En outre, il faut mettre en évidence les difficultés reliées aux *stratégies régulatrices* (stratégies métacognitives, stratégies cognitives, stratégies affectives et stratégies de gestion [Barbeau, 1994]) pour comprendre les difficultés rencontrées par les étudiants. L'« utilisation des différentes stratégies », dit Grenier, « expliquerait non seulement comment l'élève agit pour acquérir de nouvelles connaissances ou développer de nouvelles habiletés, mais aussi comment il progresse et performe. En quête d'une meilleure compréhension de la réussite globale, nous ne pouvons ignorer l'apport des diverses stratégies » (Grenier, 1999, p. 18).

Dans une étude réalisée sur des élèves du secondaire, Cartier (2006) conclut que les élèves qui éprouvent des difficultés en lecture ont, en fait, des *stratégies* limitées : « Ce qu'ils disent faire le plus souvent consiste à recourir à des stratégies [...] de lecture, comme lire les titres ; à des stratégies de contrôle, comme revoir les consignes ; et à des stratégies d'ajustement, comme relire les informations lors de problèmes. Les stratégies les moins mentionnées par les élèves sont, en moyenne, les stratégies de planification, les stratégies cognitives de traitement des idées et les stratégies d'autoévaluation » (Cartier, 2006, p. 455). De plus, il appert que les élèves ont de la difficulté à transférer leurs stratégies de lecture d'un texte à un autre (Astolfi, Peterfalvi et Vérin, 1998 et 2006), d'une discipline à une autre. Chabot et Groleau (2000) notent que les difficultés en lecture des étudiants persistent même si du matériel spécialisé a été produit sous la forme d'exercices ou de conseils pour les aider à utiliser des stratégies de lecture. Faut-il en imputer la faute aux étudiants seuls ? Rien n'est moins sûr. Comme l'écrit Turcotte (1997, p. 156), « plusieurs

[étudiants] insistent sur le fait que les professeurs demandent l'utilisation de ces stratégies, mais ne les enseignent pas ou les montrent plus ou moins [...] ».

Il ne faut pas oublier, enfin, les facteurs externes comme l'influence familiale. Comme le relève Robert Campeau (2001, p. 29), « [p]lusieurs recherches, dont celle de Patrick de Broucker et Laval Lavallée (1998), ont souligné l'influence de l'héritage culturel transmis aux enfants et les possibilités que ces derniers poursuivent leurs études après le secondaire. »

Dans le contexte de la transition secondaire-collégial, le premier cours de philosophie représente un défi important pour les étudiants. La situation est, à vrai dire, préoccupante : les données compilées par le SRAM, de 1996 à 2000, suggèrent que pour le premier cours de philosophie, le taux d'échec moyen est de 23 % à la session d'automne et de 40 % à la session d'hiver¹.

L'étude de Gendron et Provencher, réalisée en 2003, signale que plusieurs étudiants ne semblent pas faire une évaluation réaliste de la note qu'ils obtiendront dans leurs cours. Elle montre également que, contrairement aux filles, la majorité des garçons ne trouve pas la philosophie difficile, bien qu'ils soient plus nombreux que les filles à échouer leurs cours. Toujours selon cette même étude, seulement 7 % des étudiants consacraient trois heures ou plus par semaine à leur premier cours de philosophie, alors que la pondération du premier cours est de 3-1-3, soit trois heures de théorie, une heure de laboratoire (ou de « pratique ») et trois heures d'étude à la maison.

Les recherches montrent que les étudiants situent leurs difficultés à réussir leur premier cours de philosophie surtout dans l'expression claire de leurs idées et dans la lecture et la compréhension de textes (Lacroix, 2002 ; Gendron et Provencher, 2003). Les résultats de l'enquête réalisée par Gendron et Provencher sont éloquentes. Lorsqu'on a demandé aux étudiants quelles étaient les principales difficultés rencontrées dans leur premier cours de philosophie, ils ont donné diverses réponses : « la matière est trop abstraite » (24 %), « les textes à lire sont trop difficiles » (20 %), « le sujet principal est plus ou moins intéressant » (12 %), « il est difficile d'exprimer clairement ses idées par écrit » (10 %), « il est difficile de concilier le travail et les études » (1 %), et ainsi de suite (Gendron et Provencher, 2003, p. 76). On constate donc que les difficultés en lecture et compréhension de textes comptent pour une large part dans les difficultés que disent rencontrer les étudiants lors de leur arrivée au collégial.

¹ À Sherbrooke, on note un taux de réussite de l'ordre de 82 % de 2005 à 2008 pour le cours *Philosophie et rationalité*, 87 % pour le 102 et 93 % pour le cours d'Éthique. On voit que les problèmes de réussite se manifestent davantage dans le premier cours, d'où l'importance de s'y attarder dans cette recherche.

1.2 Difficultés en lecture des étudiants du collégial

Nous savons qu'au Québec, 11 % des jeunes âgés de 16 à 25 ans sont incapables de comprendre l'information contenue dans les éditoriaux ou les textes de fiction (Statistique Canada, 1996). On peut donc s'interroger sur les difficultés liées à la lecture de textes en philosophie au collégial. Sans fournir de données précises, Benoît, Carré et Tozzi (1993) ont identifié cinq principaux problèmes soulevés par la lecture de textes philosophiques : la langue des philosophes, la complexité des phrases, le niveau d'abstraction, les préjugés de lecture et la polysémie. Il vaut la peine de s'attarder sur cette dernière difficulté. Une des particularités du texte philosophique est qu'il est souvent composé de mots dont la signification peut différer de l'usage courant. Le mot « libéral », par exemple, ne fait pas nécessairement référence à un membre du Parti libéral, comme certains étudiants pourraient le croire en première approche. En philosophie politique, il désigne une personne ou une théorie qui accorde une grande importance aux libertés individuelles. C'est la polysémie qui fait que l'étudiant se méprend souvent sur le sens d'un mot.

À cela, il faudrait ajouter les difficultés liées à la *conceptualisation*, la *problématisation* et l'*argumentation* pour avoir une vue globale des difficultés éprouvées lors de la lecture de textes en philosophie. Selon Tozzi (2002), la conceptualisation se définit comme un cheminement par lequel on cherche à définir philosophiquement une idée. Quant à la problématisation, c'est l'activité intellectuelle par laquelle on met en question une certitude première pour déboucher sur la formulation d'un problème. Enfin, l'argumentation se définit comme la production d'une conviction à prétention légitime, parce que fondée rationnellement. Lire un texte philosophique, c'est essentiellement « repérer comment l'auteur s'y prend pour élaborer des concepts, poser des questions [pour déterminer à quel problème il a tenté de répondre], argumenter des réponses et articuler l'ensemble dans une progression de sa pensée » (Tozzi, 2002, p. 166). Bien que, à notre connaissance, aucune étude détaillée n'ait été faite sur le sujet, l'expérience de nombreux enseignants montre que les étudiants éprouvent de sérieuses difficultés lorsqu'on leur demande de réaliser ces opérations.

Une enquête menée au Cégep de Sherbrooke sur 4639 répondants et visant à identifier les difficultés en lecture et en écriture des étudiants a été conduite en 2008 (voir Doré, 2008). Elle révèle que les étudiants situent leurs principales difficultés de lecture, en philosophie, sur le plan de leur capacité 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 %). Les résultats de cette enquête laissent croire que les difficultés des étudiants en lecture et compréhension de texte sont

plus importantes en philosophie que dans d'autres disciplines, y compris la langue et la littérature.

1.3 Mesures de soutien externes (hors classe)

Pour pallier les difficultés de lecture en philosophie, certaines stratégies éducatives ont été utilisées qui ont fait l'objet de recherches plus ou moins bien menées au point de vue méthodologique. Il importe en tout premier lieu de traiter des mesures de soutien externes déjà existantes en lecture de textes philosophiques.

La recherche PAREA de Roland Houle (1989) a livré les résultats d'une expérimentation de deux programmes facilitant la lecture (l'un de 45 heures et l'autre de 15 heures). Ces programmes ont été élaborés sur une base plutôt intuitive, à l'aide d'un modèle de traitement de l'information. L'objectif poursuivi par le chercheur n'était pas d'harmoniser ces programmes avec les contenus des cours, mais d'offrir une mise à niveau aux étudiants dépistés comme « faibles ». Les étudiants soumis à des tests étaient sélectionnés en fonction de leurs résultats en français au secondaire. L'étude de Houle a montré qu'il est possible d'améliorer les habiletés des étudiants, même avec un programme d'aide court (15 heures). Mais, comme l'indique Turcotte (1992, p. 32) : « [...] il ne se dégage de son étude ni un caractère théorique, ni un modèle de l'activité en lecture, ni une description détaillée et valide des habiletés en lecture des cégépiens ». Autrement formulé, l'étude de Houle pêche par son manque de rigueur méthodologique.

Quelques mesures concrètes d'aide à la lecture et à la compréhension de textes en philosophie ont été adoptées dans divers collèges, mais peu d'entre elles ont été documentées d'une manière rigoureusement scientifique. La plupart de ces mesures tournent autour de la constitution de « centres d'aide » en philosophie ou encore d'« ateliers d'aide » en philosophie.

À l'hiver 1994, le Collège Montmorency confiait le mandat à un professeur de philosophie d'élaborer une séquence d'interventions pour les étudiants susceptibles d'échouer à leur premier cours de philosophie. La recherche visait à identifier les principales difficultés rencontrées par les étudiants ayant échoué à l'automne 1993 et à élaborer un plan d'intervention. Dans le cadre de cette recherche, les auteurs du rapport demandaient de centrer les efforts notamment sur *les habiletés en lecture*.

Dans le cadre des mesures d'aide à la réussite, un projet d'atelier d'aide en lecture et compréhension de textes en philosophie a été mis sur pied à l'hiver 2003 au Cégep de Sherbrooke et il est toujours en vigueur. Il s'inspire d'un modèle développé au Collège François-Xavier-Garneau. Des projets similaires ont été menés

dans d'autres collèges, comme au Cégep de Saint-Jean-sur-Richelieu, au Collège Montmorency et au Cégep de Jonquière. L'objectif de ces ateliers d'aide est principalement de permettre aux étudiants qui ont des difficultés en lecture de textes d'y remédier. Les ateliers visent à développer des habiletés transférables dans les autres disciplines de la formation générale et de la formation spécifique.

Les diverses composantes du projet d'ateliers, à Sherbrooke, prévoient des modalités qui s'échelonnent sur une session. Avant de pouvoir participer aux ateliers, les étudiants inscrits au premier cours de philosophie (environ 1300 étudiants) doivent systématiquement se soumettre à un test diagnostique. Ce test a été élaboré dans le cadre d'une recherche PAREA par Hébert et Péloquin (1997). Par le biais d'un questionnaire portant sur une dizaine de courts textes, il veut mesurer la compréhension des principaux « éléments logiques » (thèses, arguments, définitions, etc.) du texte par l'étudiant. Étant donné le nombre important d'étudiants qui échouent le test, c'est-à-dire qui obtiennent une moyenne inférieure à 60 %, seuls ceux qui ont obtenu une note inférieure à 40 % sont invités à s'inscrire aux ateliers.

L'étudiant qui s'inscrit est invité à joindre un petit groupe composé d'*au plus* dix étudiants et d'un professeur. Ainsi, cinq ateliers d'une heure sont au programme, à raison d'un atelier par semaine. L'animateur aide alors l'étudiant à mieux comprendre un texte en lui enseignant diverses stratégies de lecture, parmi lesquelles on note : repérer les indices de parcours d'un texte (marqueurs de relation), découvrir l'idée centrale d'un texte, décoder et schématiser l'argumentation, résumer les points importants et valider sa compréhension. De plus, l'étudiant a à rédiger quelques textes et à donner son avis sur la qualité de ses productions ainsi que sur celles des autres étudiants. Les ateliers poursuivent aussi des objectifs d'ordre socio-affectif. En effet, l'étudiant est convié en tout temps à verbaliser ses difficultés, à donner son opinion et, surtout, à collaborer avec d'autres étudiants dans la recherche de la compréhension d'un texte.

Plusieurs expérimentations internes au Département de philosophie du Cégep de Sherbrooke ont permis de constater les impacts positifs des ateliers sur la réussite scolaire des étudiants inscrits au premier cours. Ces expérimentations ont montré que les étudiants ont, dans une très large majorité, grandement apprécié l'aide apportée, tant sur le plan des stratégies cognitives et métacognitives enseignées que sur le plan socio-affectif. Ayant constaté les retombées positives des ateliers d'aide en philosophie, le Cégep de Sherbrooke a autorisé la mise en œuvre de deux projets d'innovation pédagogique visant à vérifier s'il était possible de transférer l'expertise développée en atelier dans un contexte de classe. Le projet mené par Terzan (2007) consistait à faire travailler des étudiants en sous-groupes de quatre ou cinq individus autour d'un texte. On leur enseignait alors diverses stratégies de

lecture de textes pour en faciliter le décryptage. Le projet conduit par Desmeules (2007) poursuivait le même objectif, mais il a été réalisé de façon concertée avec une enseignante de français. Ce projet touchait plus particulièrement des étudiants de première session en sciences humaines, inscrits à un cours de philosophie et de français. Les deux projets ont permis de constater qu'il est possible de transférer les stratégies pédagogiques développées dans les ateliers d'aide à l'intérieur de la classe.

1.4 Mesures de soutien internes (en classe)

Tozzi et Molière (1995) ont identifié certaines approches pour faciliter, en classe, la lecture de textes philosophiques en fonction des habiletés à développer. Ils proposent de formuler des questions guides pour l'étudiant se rapportant aux diverses opérations mobilisées : processus de conceptualisation, processus de problématisation et processus d'argumentation. Ils indiquent que les principales difficultés rencontrées par les étudiants sont de l'ordre du vocabulaire, de la lexicologie, de la polysémie, de la sémantique et la syntaxico-sémantique (contresens et non-sens). Malheureusement, les auteurs n'appuient pas leurs propos par des données empiriques.

En ce qui a trait aux difficultés liées plus étroitement aux textes philosophiques à dominante argumentative, Raffin et ses collaborateurs (1995) suggèrent de travailler sur les connecteurs logiques et sur la confrontation des textes. Ils proposent d'aider les étudiants à identifier la cible de l'argumentation et de leur enseigner comment interroger les mots du texte. D'autres stratégies sont également mises de l'avant par les auteurs (*ibid.*), notamment l'usage de la paraphrase. La paraphrase ou reformulation constituerait, selon eux, « le premier moment » avant d'entrer dans l'explication et la compréhension d'un texte. Paraphraser signifie reformuler, à partir de soi, les idées d'un texte. L'explication est l'opération par laquelle on s'attache à relier les divers éléments du texte d'une manière statique. On saisit le sens comme s'il résultait de la structure du texte. Quant à la compréhension, « elle commence par envelopper un texte. Elle le déborde en le situant dans un horizon de sens qui permet en retour d'inscrire l'explication comme un développement, et pas seulement comme un lien entre des éléments extérieurs les uns aux autres » (Raffin et collab., *ibid.*, p. 32). Malgré le caractère pionnier du travail de Raffin et des ses collaborateurs, en philosophie, les concepts qu'ils mettent de l'avant demeurent dans un certain flou théorique. En outre, ces auteurs ne fournissent aucune preuve de l'efficacité de leurs stratégies d'enseignement.

Avant de conclure cette section, il vaut la peine de glisser quelques mots sur certaines recherches en didactique de la littérature.

La recherche PAREA de Falardeau (2002), quoique méthodologiquement plus rigoureuse que celle de Houle (1989) et de Raffin et ses collaborateurs (1995), 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 cette recherche 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 (voir le chapitre 2 pour une clarification de ces concepts). 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. Lecavalier et Brassard (1993) ont mis en place, puis évalué un programme d'enseignement stratégique en lecture et écriture (ESLE) qui peut être adapté à diverses disciplines. Il s'agit d'une approche en quatre phases : une phase de préparation à la lecture ; une phase de lecture proprement dite ; une phase d'analyse et d'interprétation ; et, finalement, une phase de validation des hypothèses de lecture. Le travail en équipe est privilégié dans l'approche et on considère que l'enseignant doit, de manière générale, éviter d'analyser le texte à la place des étudiants. C'est à la dernière phase que l'enseignant procède, avec le groupe, à de vastes synthèses, de façon à combler les lacunes et à corriger les erreurs, s'il y a lieu.

S'il reçoit une certaine validation sur le plan expérimental, le modèle ESLE semble extrêmement exigeant pour l'enseignant, particulièrement pour l'enseignant débutant, car il requiert un réaménagement important du cours en fonction des stratégies de lecture et d'écriture à faire acquérir. De plus, selon nous, les difficultés de lecture propres à la philosophie ne sont pas assez mises en évidence dans ce modèle, de même que les interventions éducatives pouvant y remédier. À vrai dire, les travaux de Lecavalier et Brassard, comme la plupart des recherches effectuées sur les stratégies d'enseignement en lecture de textes laissent en suspens plusieurs questions. Suffit-il d'enseigner des stratégies de lecture d'ordre général pour améliorer la compréhension de textes en philosophie ? Quelles stratégies de lecture devraient être développées et enseignées dans les cours de philosophie ? Qu'est-ce qui fait la spécificité de la « lecture philosophique » ? On sait que 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, voulu tracer un premier sillon en ce sens.

1.5 Objectifs de la recherche

Le panorama rapide et – assurément – lacunaire des travaux effectués sur les difficultés des étudiants du collégial en lecture et sur les stratégies d'enseignement mobilisées pour les résoudre que nous venons de tracer doit nous convaincre de la nécessité de mener une recherche dans le domaine plus spécifique de l'enseignement de la lecture de textes philosophiques. C'est que les besoins, du côté des étudiants, sont criants. Il se pourrait aussi, et nous aurons l'occasion d'y revenir, que les besoins des professeurs de philosophie le soient également. Car, mis à part le tâtonnement, l'expérimentation *par* et *pour* soi-même ainsi que la discussion avec les pairs, les professeurs de philosophie disposent, jusqu'à ce jour, de très peu d'outils en matière d'enseignement de la lecture de textes philosophiques.

C'est en partie pour combler cette lacune que nous avons élaboré notre projet de recherche. Plus précisément, le but que nous poursuivons est d'amener les professeurs de philosophie à intégrer, dans ce qu'il est convenu d'appeler la « pédagogie de la première session », un ensemble de stratégies d'enseignement qui favorisent la compréhension de textes philosophiques.

Pour mener à bien notre projet, nous nous sommes fixés quatre (4) objectifs spécifiques :

1. Élaborer un module d'accompagnement à la lecture de textes philosophiques.
2. Expérimenter le module en classe.
3. Apprécier son appropriation par les professeurs de philosophie.
4. Évaluer l'impact de l'introduction du module sur la compréhension de textes philosophiques par les étudiants.

Concrètement, il s'agit d'élaborer un programme cohérent d'accompagnement à la lecture de textes philosophiques pour pouvoir se prononcer ensuite sur la valeur de ce programme en répondant à quelques questions cruciales : est-il approprié ? Est-il facile à appliquer ? Si oui, pourquoi ? Sinon, pourquoi ? Les professeurs de philosophie utilisent-ils en classe les stratégies mises de l'avant dans le programme ? De quelle façon ? Rencontrent-ils des obstacles ? Lesquels ? Y a-t-il des éléments

« facilitateurs » ? Lesquels ? Il s'agit aussi d'évaluer l'impact de l'implantation du programme chez les premiers bénéficiaires du module élaboré : les étudiants de première session qui sont inscrits au cours *Philosophie et rationalité*. À tort ou à raison, nous avons estimé qu'une mesure d'impact s'imposait afin d'examiner les effets d'un enseignement de la lecture sur la compréhension de textes philosophiques, en tenant compte, bien entendu, des limites de nos instruments de mesure (le chapitre 3 traite de ce point).

CHAPITRE 2

CADRE THÉORIQUE

Avant de pouvoir répondre à la question de savoir s'il est possible d'améliorer les habiletés des étudiants du collégial en compréhension de textes philosophiques, par le biais d'un module d'accompagnement à la lecture de textes, il faut en tout premier lieu s'interroger sur trois concepts opératoires : le concept de *compréhension en lecture*, d'abord ; le concept de *texte philosophique*, ensuite ; et le concept d'*enseignement de la lecture*, enfin. La clarification de ces trois concepts constitue l'objet principal de ce chapitre.

I-17

2.1 La compréhension en lecture

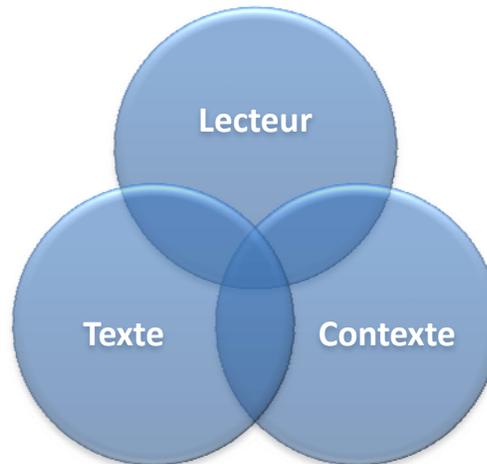
Les recherches sur la compréhension en lecture abondent et proviennent de champs disciplinaires aussi diversifiés que la psychologie, la linguistique et les sciences cognitives en général (voir notamment Crahay, 1999, p. 292-303). En raison de sa clarté théorique et de son caractère pragmatique (c'est-à-dire directement applicable dans un contexte d'enseignement/apprentissage), nous avons choisi de nous inspirer du modèle développé par Giasson (1990) dans son ouvrage désormais classique dans le monde francophone : *La compréhension en lecture*.

D'emblée, Giasson (1990) s'inscrit dans un paradigme *cognitivist* selon lequel « tout système intelligent, humain ou artificiel, possède des représentations symboliques de l'état du monde qui constituent les significations sur la base desquelles s'opère la computation, c'est-à-dire la pensée » (Crahay, 1999, p. 251). L'originalité du modèle de compréhension produit par Giasson – à la suite, il faut le dire, d'autres chercheurs, surtout états-unis – réside dans le fait qu'il tient compte non seulement des « représentations du monde » (on parlera plus loin de *connaissances sur la langue* et de *connaissances sur le monde*) du lecteur, mais aussi du contexte dans lequel s'inscrit l'acte de lecture et des particularités liées à la nature même du texte lu. Ces trois éléments – connaissances du lecteur, contexte de la lecture et caractéristiques du texte – entrent en interaction dynamique lors de l'activité de lecture. Comprendre un texte, dans la perspective ici développée, c'est mobiliser ses connaissances pour construire le sens (du texte) dans un contexte donné². Selon Giasson (1990) : « La compréhension en lecture variera selon le degré de relation entre les trois variables : plus les variables *lecteur*, *texte* et *contexte* seront

² Cette définition est construite à partir de la synthèse de Giasson, mais n'est pas donnée par Giasson elle-même. À aucun moment, l'auteure ne fournit une quelconque définition de la compréhension en lecture ; ce qui constitue, à n'en pas douter, une grave lacune.

imbriquées les unes dans les autres, “ meilleure ” sera la compréhension. » (p. 7. C’est l’auteure qui souligne.) La figure 2.1 ci-dessous fournit une représentation de l’interaction des trois variables de la compréhension en lecture identifiées par Giasson.

Figure 2.1 Modèle de la compréhension en lecture selon Giasson (1990)



I-18

Sans entrer dans tous les détails, on peut dire que la variable *lecteur* fait référence à deux principaux types de connaissances qui permettent à l’individu de construire la compréhension³ : (a) les structures cognitives et affectives dont il dispose et (b) les processus cognitifs et métacognitifs qu’il met en œuvre (on y revient tout de suite).

Pour ce qui est du *contexte*, il comprend « toutes les conditions dans lesquelles se trouve le lecteur lorsqu’il entre en contact avec un texte (quel qu’en soit le type) » (Giasson, 1990, p. 22), c’est-à-dire (1) les conditions psychologiques (intérêt à lire le texte, intention de lecture et motivation) ; (2) les conditions sociales qui se manifestent à travers les interactions pouvant se produire entre le lecteur et son enseignant et/ou ses pairs lors de la tâche de lecture ; et (3) les conditions matérielles qui sous-tendent la tâche de lecture, c’est-à-dire l’environnement de travail, la qualité d’impression des textes, le niveau de bruit dans la classe, etc. Lors de la conception du module d’accompagnement à la lecture expérimenté dans le cadre de notre recherche, nous avons tenté le plus possible de tenir compte des conditions psychologiques et des conditions sociales. Ainsi, à titre d’exemple, nous avons insisté sur l’importance, pour les professeurs de philosophie, de travailler sur la motivation de leurs étudiants à lire les textes qui leur étaient proposés (condition

³ On dit bien « *construire* la compréhension », puisqu’il est désormais établi qu’un lecteur ne se trouve jamais dans un état de passivité par rapport à un texte dont il n’aurait qu’à « cueillir » le sens, comme on le croyait autrefois (voir par exemple Anderson et collab., 1983 ; et Deschênes, 1986).

psychologique) et sur la nécessité de leur permettre de collaborer les uns avec les autres, à certains moments clés de la séquence de formation, de façon à améliorer leur compréhension (condition sociale). Nous en parlerons davantage dans la suite de ce chapitre.

Le dernier élément du modèle de compréhension en lecture concerne la nature et l'organisation du texte lui-même. On sait que les lecteurs se comportent différemment selon qu'ils ont affaire à un texte narratif, à un texte poétique ou à un texte argumentatif, par exemple. Ces types de textes obéissent à des logiques d'organisation différentes et ne poursuivent pas les mêmes objectifs pragmatiques. Par exemple, un texte dans lequel il s'agit de raconter une histoire ne sera pas construit de la même façon qu'un texte qui veut illustrer ou convaincre. Nous avons porté une attention particulière à cette difficulté en essayant de déterminer, à l'aide de la documentation scientifique disponible sur le sujet, la spécificité du texte philosophique. C'est l'objet de la section 2.2.

À ce stade-ci, il convient cependant de revenir en arrière et de s'attarder sur la variable *lecteur*. Quelles connaissances interviennent-elles dans l'activité de lecture ? Quels processus le lecteur met-il en œuvre pour construire le sens d'un texte ?

Au premier chef, le lecteur s'appuie sur ses connaissances antérieures, et plus spécifiquement (1) sur ses connaissances de la langue et (2) sur ses connaissances sur le monde⁴. Les connaissances sur la langue regroupent (a) les connaissances phonologiques (discrimination des phonèmes de la langue), (b) les connaissances syntaxiques (ordre des mots dans la phrase), (c) les connaissances sémantiques (sens des mots) et (d) les connaissances pragmatiques (savoir dans quel contexte utiliser tel ou tel mot). Au collégial, bien que beaucoup de connaissances sur la langue soient maîtrisées, il est probable que les connaissances sémantiques fassent problème lorsque de nouveaux mots sont introduits dans les textes soumis aux étudiants. Les textes philosophiques posent à cet égard de nombreux défis sur lesquels on aura l'occasion de revenir. Pour ce qui est des connaissances sur le monde, elles se limitent, dans le modèle de Giasson, aux connaissances *déclaratives*, définies par Tardif (1997), à la suite d'Anderson (1983) et de Gagné (1985), comme des informations représentées dans la mémoire à long terme (MLT) sous forme de propositions (voir par exemple Giasson, 1990, p. 181 *sq.*)⁵. On pourrait plus simplement parler ici d'*idées* ou de *concepts*. Le rôle des connaissances antérieures

⁴ Cette division nous semble toutefois un peu arbitraire. Car comme l'écrit Paret (2003), « [...] la connaissance du lexique d'une langue suppose [...] toujours la connaissance des réalités auquel il fait référence » (p. 78). Autrement dit, les connaissances sur la langue dépendent largement des connaissances sur le monde, et cela est particulièrement vrai en ce qui concerne les connaissances *sémantiques* (sur le sens des mots).

⁵ Les connaissances procédurales sont traitées par Giasson sous la rubrique des *processus*, comme on le verra ci-après.

(sur le monde) est tout à fait crucial dans le phénomène de la compréhension de texte, et cela est dû à la façon dont l'individu apprend⁶. Sans connaissances antérieures, un lecteur ne peut interpréter et encore moins encoder en MLT les informations nouvelles qui sont véhiculées par un texte. En effet, les informations nouvelles doivent obligatoirement se greffer à d'autres connaissances pour faire sens, ce qu'avait déjà reconnu Piaget (Crahay, 1999, p. 262). Si elles ne sont pas rattachées à un réseau de connaissances (appelé parfois *schéma*) déjà établi, elles ne sont pas traitées adéquatement par la mémoire de travail et risquent alors de tomber dans l'oubli.

Mais les connaissances antérieures ne sont évidemment pas les seules à concourir à la compréhension. Pour qu'il y ait quelque chose comme la compréhension *d'un texte*, il doit y avoir des *processus* qui sont mis en œuvre, c'est-à-dire des procédures ou encore des règles d'action, pour reprendre la terminologie d'Anderson (1995). Giasson (1990) retient, quant à elle, cinq types de processus : (1) les microprocessus, (2) les processus d'intégration, (3) les macroprocessus, (4) les processus d'élaboration et (5) les processus métacognitifs. Les microprocessus servent à « comprendre l'information contenue dans une phrase » ; les processus d'intégration à « effectuer des liens entre les propositions ou les phrases » ; les macroprocessus à établir des liens permettant de « faire du texte un tout cohérent » ; les processus d'élaboration à « effectuer des inférences logiques non prévues par l'auteur » ; et les processus métacognitifs à gérer la compréhension et à « s'ajuster au texte et à la situation » (p. 16). La figure 2.2 présente les cinq types de processus et leurs composantes.

⁶ L'apprentissage étant envisagé ici sous l'angle du paradigme cognitiviste sur lequel nous nous appuyons.

Figure 2.2 Les processus en lecture et leurs composantes selon Giasson (1990)



Dans notre module de formation, nous n'avons évidemment pas insisté sur *tous* les processus intervenant dans la compréhension de textes, pour la simple et – à notre avis – bonne raison que les étudiants du collégial maîtrisent déjà les habiletés impliquées par plusieurs d'entre eux. La capacité à reconnaître les mots et à lire par groupes de mots, par exemple, s'acquiert pendant le primaire et on s'attend à ce qu'elle ne pose plus de problèmes au collégial.

Afin de sélectionner les processus et les composantes de ces processus auxquels nous allons porter une attention particulière dans notre module, nous nous sommes appuyés sur quatre sources principales. D'abord, la recherche empirique portant sur les difficultés de lecture des étudiants du collégial (voir le chapitre précédent). Ensuite, la pratique pédagogique des professeurs de notre cégep, tant en classe que dans les ateliers en lecture et écriture de textes philosophiques. Puis,

la pratique d'autres cégeps de la province, par exemple les ateliers de philosophie du Collège François-Xavier Garneau et du Cégep Montmorency (voir, par exemple, Brière et collab., 1996). Enfin, les spécificités du texte philosophique telles que dégagées à l'aide de la « grammaire textuelle » dont nous parlons à la section suivante.

Pour le dire schématiquement, nous avons convenu de cibler (1) l'utilisation des connecteurs, (2) l'identification des idées principales, (3) l'utilisation de la structure du texte, (4) les prédictions et (5) le raisonnement. Nous avons délibérément laissé tomber (6) l'identification de la perte de compréhension et (7) la récupération de la perte de compréhension (processus métacognitifs), car il nous paraissait illusoire de pouvoir évaluer l'exécution de ces processus dans le cadre de notre recherche. Cela ne veut pas dire que ces processus n'ont pas été développés par les étudiants, mais qu'ils n'ont pas fait l'objet d'une analyse scientifique. Cela dit, et comme on le verra, la sélection précédente est relativement arbitraire, car certaines composantes impliquées dans la compréhension de textes philosophiques (par exemple, la reconnaissance du problème autour duquel un texte philosophique est habituellement construit) cadrent plus ou moins bien avec les composantes répertoriées par Giasson dans son modèle de la compréhension en lecture.

2.2 Le texte philosophique

Le chercheur qui est amené à s'intéresser à l'enseignement de la lecture de textes philosophiques se retrouve rapidement confronté au problème suivant : il n'y a rien, ou presque, qui a été écrit sur la nature et la structure des textes philosophiques. Qu'est-ce qu'un texte philosophique ? Et plus précisément : qu'est-ce qui fait qu'un texte peut être considéré comme « philosophique » ? Ces questions soulèvent un problème de taille, puisqu'elles engagent à se prononcer sur la définition même de la philosophie. Or, personne ne s'entend sur une telle définition, certains refusant même de définir la philosophie (voir, par exemple, Blackburn, 1994). Nonobstant, les recherches effectuées par les didacticiens du français peuvent aider à contourner le problème, du moins en première approche.

D'abord, il faut dire quelques mots sur la notion de *texte*. On considère qu'un texte, quel que soit son genre, constitue un ensemble plus ou moins vaste de phrases organisées entre elles selon certaines règles plus ou moins contraignantes qui en assurent la cohérence. L'étude de ces règles relève d'une discipline relativement nouvelle⁷ appelée la « grammaire du texte » ou la « grammaire textuelle » (voir, par exemple, Chartrand, 1995). Bien que les auteurs œuvrant dans le champ de la grammaire textuelle ne s'entendent pas sur la définition exacte de la cohérence et,

⁷ Elle commence à se structurer au tournant des années 1970, selon Vanderdorpe (1995).

donc, sur les règles d'organisation des phrases en une unité (le texte proprement dit), nous avons choisi de nous appuyer sur le modèle de Vanderdorpe (1995, p. 89) qui retient six règles de cohérence textuelle : (1) la continuité thématique, (2) la progression, (3) la cohésion, (4) l'absence de contradictions, (5) la gestion du temps et de l'espace et (6) l'absence d'ellipses trop fortes.

Selon Vanderdorpe, un texte est construit autour d'un thème précis qui est normalement annoncé dans un titre (*ibid.*, p. 90). Toutefois, un texte contient aussi des idées, des faits qui, s'ils gravitent autour d'un thème unique, sont néanmoins différents en ce qu'ils précisent ou ajoutent des informations particulières. Pour assurer l'organisation de ces différentes idées en un tout cohérent, le scripteur du texte utilise des connecteurs (« cependant », « or », « donc », etc.), des organisateurs textuels : alinéas, paragraphes, indicateurs spatio-temporels (par exemple : « premièrement », « ensuite », « puis », etc.) et d'autres indicateurs de reprise métatextuels (par exemple : « cela dit », « ceci dit », etc.) qui assurent la *continuité thématique*. La continuité thématique concerne donc à la fois le thème du texte et les relations entretenues par les différentes idées autour de ce thème. La *progression*, quant à elle, renvoie à l'idée selon laquelle un texte fait « progresser le lecteur » (p. 93), c'est-à-dire qu'il présente une suite d'informations hiérarchisées selon différents types d'organisation : en allant du général au particulier, ou du particulier au général, en procédant par énumération, par opposition, en suivant un ordre chronologique, etc. Pour ce qui est de la *cohésion*, elle désigne « l'ensemble des opérations qui permettent d'assurer le suivi d'une phrase à une autre » ; elle est « centrée sur les rapports de contiguïté immédiate entre les éléments constitutifs d'un ensemble » (p. 94). Les moyens pour assurer la cohésion d'un texte sont variés : on peut utiliser un pronom (par exemple dans les phrases suivantes : « Nous avons joué au *ballon* dans notre enfance. Il fallait *le* lancer... »), un synonyme ou un hyperonyme⁸ (par exemple dans les phrases suivantes : « Marc a eu un accident d'*automobile*. Son *véhicule* est maintenant hors d'usage »), etc. La quatrième règle veut qu'un texte ne contienne aucune contradiction interne. Cette règle se fonde sur le principe de non-contradiction d'Aristote qui stipule qu'on ne peut affirmer sous un même rapport une chose et son contraire (A et non-A), à moins de vouloir délibérément déstabiliser le lecteur, par exemple dans le genre du théâtre absurde. La cinquième règle renvoie au degré de compatibilité des temps grammaticaux et des repères spatio-temporels utilisés dans un texte. Par exemple, on ne racontera pas une histoire qui s'est déroulée il y a deux mois en utilisant le futur simple. Des règles grammaticales précisent la façon dont on doit conjuguer les verbes pour que le texte fasse sens. La sixième règle, enfin, concerne l'absence d'ellipses ou d'omissions trop fortes. Pour qu'un texte soit jugé cohérent, le scripteur doit

⁸ Un mot hiérarchiquement supérieur à un autre est appelé « hyperonyme ». Par exemple, « félin » est un hyperonyme pour « chat ».

évaluer, au moment de l'écrire, le degré de connaissances qu'il partage avec son lecteur potentiel. Cette règle est donc essentiellement pragmatique : on dosera les omissions dans un texte selon les connaissances que l'on estimera partagées avec un destinataire donné.

Comme le signale Paret (2003), deux grands critères ont été retenus pour classer les textes dans l'enseignement du français au Québec : (1) la fonction pragmatique du texte (par exemple : informer, persuader, convaincre, etc.) et (2) sa structure compositionnelle ou *type* (par exemple : le texte narratif, le texte descriptif, le texte argumentatif, etc.). Toutefois, on reconnaît généralement aujourd'hui, à la suite des travaux de Jean-Michel Adam (voir Paret, *ibid.*), entre autres, que les textes n'obéissent pas de façon rigide à ces critères. Un texte informatif peut, par exemple, avoir pour but d'informer *tout en* divertissant ; un texte argumentatif peut, autre exemple, comporter des séquences argumentatives *et* des séquences descriptives ; etc. Les critères de classification des textes doivent donc être considérés davantage comme des idéaux types que comme des règles auxquelles les textes réels, c'est-à-dire qui ne sont pas construits pour un usage scolaire, obéissent rarement.

En philosophie, et plus particulièrement à l'intérieur des limites tracées par le devis ministériel concernant le cours *Philosophie et rationalité* (Description de la formation générale, MELS, 2009), le type de texte qui est privilégié est le texte *argumentatif*. Bien que rien n'indique que l'étudiant inscrit au premier cours de philosophie doive *lire* des textes argumentatifs, les documents ministériels relatifs à ce cours stipulent que l'étudiant doit *écrire* un texte de ce genre : « Le premier ensemble porte sur l'apprentissage de la démarche philosophique dans le cadre de l'avènement et du développement de la rationalité occidentale. [...] L'analyse de texte et la rédaction d'un texte argumentatif sont des moyens privilégiés pour lui permettre d'acquérir et de développer la compétence » (*ibid.*). Comme la compétence à acquérir lors du premier cours de philosophie est de « Traiter d'une question philosophique de façon rationnelle »⁹, notamment par le biais de la rédaction d'un texte argumentatif, il devenait clair que, dans le cadre de notre recherche, il fallait impérativement faire lire des textes à dominante argumentative, sans s'y limiter cependant (on y reviendra). Selon l'approche séquentielle des textes développée par Adam (voir Blain, 1990), le type argumentatif de texte¹⁰ est

une structure où une thèse est formulée. Suivent une phase argumentative appuyée par des arguments et une phase conclusive. Les principales

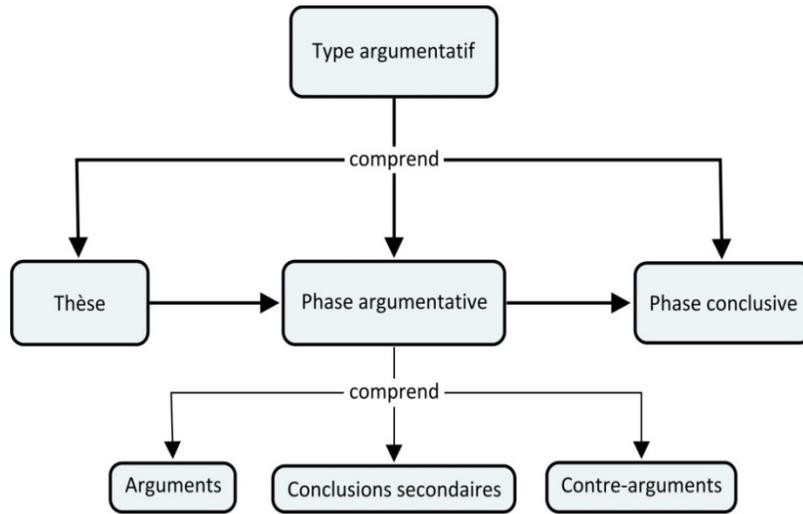
⁹ L'énoncé de la compétence a été modifié vers la fin de 2009. Il s'agit désormais de « Traiter d'une question philosophique de façon rigoureuse » (code de compétence 4PH0).

¹⁰ Et non : « le type de texte argumentatif ». Adam considère qu'il n'existe pas de « texte argumentatif » proprement dit, mais une *séquence prototypique élémentaire* argumentative. D'après lui, un texte peut comporter des textes formés de séquences (ou types) de même nature (par exemple, un texte composé uniquement de séquences argumentatives), ou de nature différente (par exemple, un texte où des séquences argumentatives dominantes côtoient des séquences explicatives ou narratives).

caractéristiques linguistiques sont la présence d'articulations d'énoncés qui sont rendus explicites par des marqueurs de relation et des organisateurs textuels, la présence de discours rapportés et de marques de modalités (ibid., p. 37).

Le schéma suivant présente les principaux éléments du type argumentatif selon Adam.

Figure 2.1 Le type argumentatif selon Adam (inspiré de Blain, 1990)



Sans trop s'écarter de la typologie d'Adam, il est possible de raffiner son modèle et de préciser ce qui différencie un type argumentatif « général » (c'est-à-dire commun à tout type argumentatif) d'un type argumentatif proprement « philosophique ». Pour ce faire, il faut se tourner vers certaines recherches en méthodologie générale et en didactique de la philosophie.

Pour Tremblay et Perrier (2006), les textes argumentatifs¹¹ (philosophique et scientifique) se différencient des autres textes argumentatifs (lettres d'opinion, éditoriaux, essais populaires) de deux façons : par le type de questions qu'ils soulèvent et par le type d'arguments qu'ils mobilisent. Selon ces auteurs, les questions soulevées par les textes philosophiques ont un intérêt philosophique évident (ce qui nous reconduit au problème de la définition de la philosophie : car qu'est-ce qu'un intérêt *philosophique* évident ?) et les arguments qu'ils mobilisent

¹¹ Les auteurs ne parlent pas, comme Adam, de *séquence*, mais bien de *genre*. Par commodité, nous parlons quant à nous de « texte philosophique à dominante argumentative », en gardant toutefois à l'esprit que le texte à dominante argumentative peut comporter des séquences prototypiques élémentaires de différents types.

obéissent à des normes « plus rigoureuses » que les arguments utilisés dans les textes argumentatifs « communs ». Le texte argumentatif philosophique, tout comme le texte argumentatif scientifique, « aborde [des] questions de manière rationnelle, c'est-à-dire en présentant des arguments de façon logique et en s'appuyant sur une information vérifiée, sérieuse et complète. On y examine les objections qu'on pourrait apporter au point de vue qui y est défendu, et l'on répond à chacune d'elles » (*ibid.*, p. 28).

Cette approche, sans devoir être rejetée, reste insatisfaisante pour au moins deux raisons. D'abord, on ne sait pas vraiment ce qui différencie le texte argumentatif philosophique du texte argumentatif scientifique, si ce n'est l'*intérêt philosophique* qu'un texte argumentatif philosophique est censé receler. Mais sur quoi repose cet intérêt ? Sur la tradition ? Sur le sujet qui philosophe ? Sur la société ? Les auteurs n'apportent pas de réponses à ces questions. Ensuite, on ne sait pas exactement où et comment tracer la frontière entre un texte argumentatif philosophique et un texte argumentatif plus « populaire » (par exemple : une lettre d'opinion) qui peut comporter un intérêt philosophique et se soumettre à des normes d'argumentation « rigoureuses ».

Les travaux de Michel Tozzi en didactique de la philosophie offrent un point d'appui supplémentaire pour aborder la question de la spécificité du texte philosophique. Selon Tozzi (2002), philosopher revient à articuler trois processus de pensée, indissolublement liés l'un à l'autre : conceptualiser, problématiser et argumenter. La conceptualisation concerne « le cheminement par lequel on cherche à définir philosophiquement une idée ». La problématisation réfère à l'« activité intellectuelle par laquelle on met en question une certitude première pour déboucher sur la formulation d'un problème ». Enfin, l'argumentation se définit comme la « production d'une conviction à prétention légitime, parce que fondée en raison, à visée universelle » (*ibid.*, p. 144). L'argumentation, dit Tozzi, est corrélée à la production d'une thèse qu'on soutient ou qu'on réfute (*ibid.*, p. 147). En effet, on ne peut argumenter sans soutenir ou réfuter une idée que l'on tient soi-même pour légitime ou que d'autres tiennent pour légitime. Philosopher, c'est donc essentiellement conceptualiser, problématiser et argumenter. Et bien que ces opérations se retrouvent au cœur de l'heuristique d'autres disciplines (les sciences sociales, les sciences de la nature, etc.), elles prennent une couleur véritablement philosophique lorsqu'elles s'articulent autour de situations ou de phénomènes qui engagent la question du *sens*, de la *finalité* de l'action ou de la *valeur* des choses (*ibid.*, p. 54)¹².

¹² On peut dégager à partir de ce qui vient d'être dit une définition (partielle) de la philosophie. Pour Tozzi, la philosophie serait une activité qui a pour objets le sens et la valeur des choses ainsi que la finalité de l'action. On n'est pas loin de la définition de Piaget qui laissait à la philosophie la tâche de « coordonner des valeurs » (voir Piaget, 1972).

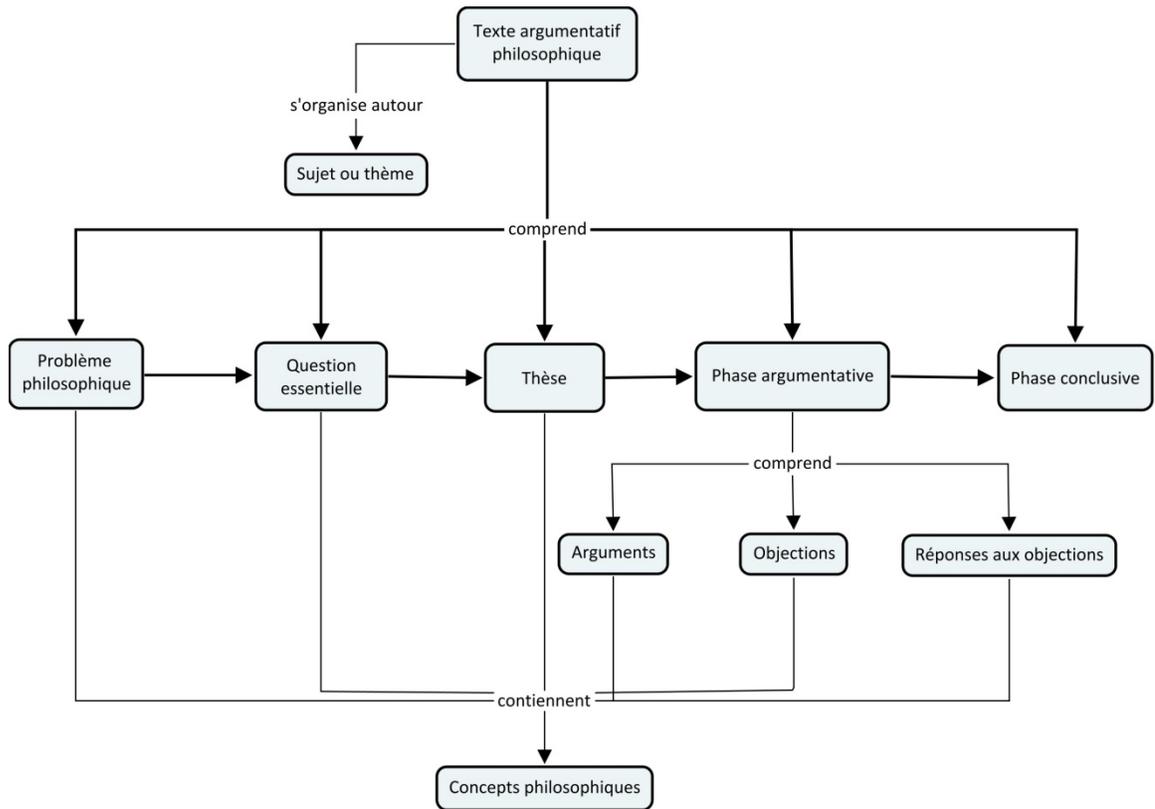
Dans un article sur les champs d'investigation en didactique de la philosophie faisant écho aux travaux de Tozzi, Tremblay (2001) identifie quatre champs spécifiques à la lecture de textes philosophiques qui mettent en jeu les processus de problématisation, de conceptualisation, d'argumentation et d'information (opération non répertoriée dans le modèle de Tozzi). Ces quatre dimensions permettent, selon nous, de pousser plus avant la caractérisation du texte philosophique à dominante argumentative. D'abord, en ce qui concerne le processus de problématisation, Tremblay indique que « tout texte philosophique cherche à répondre à une question actualisant un problème dans un contexte problématique donné » (*ibid.*, p. 3). Pour ce qui est du processus de conceptualisation, Tremblay signale que l'identification des notions philosophiques et de leur mise en réseau est une « tâche de représentation importante susceptible de favoriser la compréhension » des textes philosophiques, mais il n'indique pas que le vocabulaire philosophique fasse partie des éléments clés du texte philosophique. Or, il apparaît que les textes philosophiques consistent souvent – au moins en partie – à opérer une clarification de concepts philosophiques jugés ambigus. Quoi qu'il en soit, en ce qui concerne le processus d'argumentation, Tremblay affirme que « la plupart des textes philosophiques argumentent pour ou contre une certaine conception des problèmes, des concepts, des idées ou des prises de position philosophiques. » Enfin, pour ce qui est du processus d'information, Tremblay avance qu'un texte philosophique véhicule des « informations philosophiques », sans préciser toutefois ce qu'il entend par là. Veut-il parler des concepts philosophiques ? Des théories philosophiques ? Des philosophes ? Bref, de quelles informations s'agit-il, exactement ?

En nous appuyant sur les écrits de Vanderdorpe, d'Adam, de Tozzi et de Tremblay (en laissant en plan, cependant, la dimension d'« information philosophique » que Tremblay laisse dans un flou théorique dans son article cité précédemment) ; en nous fiant, aussi, à notre expérience de professeurs de philosophie – en classe et en ateliers d'aide –, nous avons dégagé certains éléments clés nous paraissant constitutifs d'une majorité de textes philosophiques à dominante argumentative et avons par après conçu notre propre modèle de texte philosophique 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 diverses disciplines philosophiques : 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, à la Figure 2.2, comment nous pouvons nous représenter de façon schématique un texte philosophique à dominante argumentative.

Figure 2.2 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 philosophiques à dominante argumentative 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 2.2. Ce qui importe, d'un point de vue strictement pédagogique, c'est de mentionner que les éléments présentés dans notre modèle de texte philosophique à dominante argumentative existent et se retrouvent dans

plusieurs textes que les étudiants du collégial auront à comprendre en tant que lecteur – et à produire en tant que scripteurs.

2.3 L'enseignement de la lecture

Depuis l'introduction du paradigme cognitiviste en enseignement, on parle de plus en plus d'enseignement explicite ou d'enseignement stratégique. Le modèle d'enseignement de la lecture de textes de Giasson (1990) sur lequel nous nous appuyés en partie pour construire notre module d'accompagnement à la lecture de textes philosophiques se fonde sur un tel paradigme : « La recherche en lecture des dernières années a permis de dégager un modèle d'enseignement *explicite* de la compréhension en lecture. C'est ce modèle que l'on retrouve de façon sous-jacente dans la plupart des recherches récentes sur l'enseignement de la compréhension. » (*Ibid.*, p. 27. C'est l'auteure qui souligne.) Cependant, nous ne nous sommes pas limités à ce modèle, mais l'avons intégré à un modèle général d'intervention en lecture. Dans les lignes qui vont suivre, nous traiterons d'abord du modèle d'enseignement explicite, puis du modèle général d'intervention en lecture.

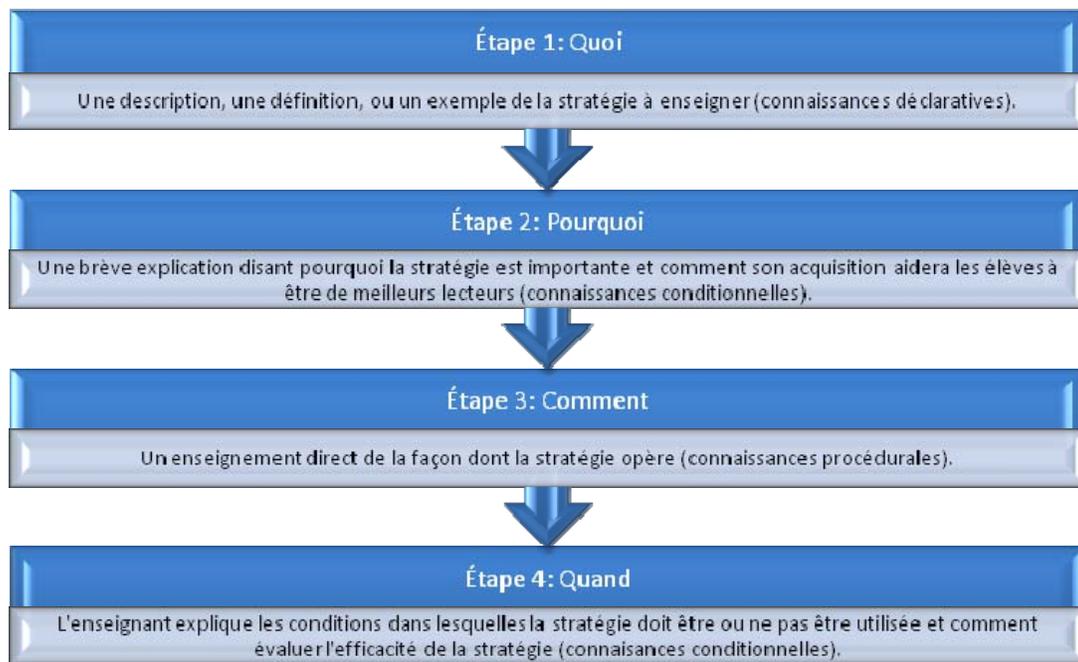
2.3.1 Le modèle d'enseignement explicite de la lecture

Comme le souligne Giasson (*ibid.*, p. 28), la première caractéristique du modèle d'enseignement explicite de la lecture de texte est que celui-ci ménage une place importante à l'*enseignant* en tant que professionnel. L'enseignant n'a pas à effectuer une série de tâches qu'il s'agirait d'accomplir mécaniquement pour que les étudiants comprennent un texte. L'enseignant est vu comme la personne qui est la plus à même de déterminer si, par exemple, il est nécessaire de s'écarter du scénario d'enseignement pour répondre à des besoins qu'elle n'avait pas prévus au départ. C'est dans cet esprit que nous avons construit le *Guide pédagogique* que nous avons fourni aux professeurs participants et que l'on retrouve à la toute fin du document. Les professeurs qui ont participé à notre recherche devaient s'inspirer des scénarios d'enseignement proposés et non s'y soumettre aveuglément. Une seconde caractéristique du modèle est sa nature *holistique*. Il s'agit pour l'enseignant de placer l'étudiant-lecteur dans des « situations de lecture globales » et non de découper l'activité de lecture en unités pour travailler sur des sous-habilités. En offrant à l'étudiant-lecteur un soutien maximal dès le début du module d'accompagnement à la lecture, l'enseignant lui donne des indices qui lui permettent d'accomplir la tâche de lecture en entier. Une troisième caractéristique du modèle concerne l'*autonomie* du lecteur. Si l'enseignement stratégique requiert de l'enseignant qu'il soit plus directif au début et qu'il gère davantage la tâche de lecture, c'est en vue de rendre le lecteur de plus en plus autonome. Du soutien

maximal de l'étudiant, on passe donc, du point de vue de l'enseignant, au soutien minimal.

Globalement, dans un modèle d'enseignement explicite de la lecture, on tente d'enseigner certaines *stratégies* de lecture en suivant des étapes qui correspondent *grosso modo* aux trois types de connaissances nécessaires à la réalisation d'une tâche : les connaissances déclaratives, les connaissances procédurales et les connaissances conditionnelles ou pragmatiques (pour une description de ces types de connaissances, voir notamment Tardif, 1997). Cette classification répond aux questions *quoi*, *pourquoi*, *comment* et *quand* (voir Stein, 1986 ; cité dans Giasson, 1990, p. 31). Une stratégie de lecture consiste non seulement à savoir *comment* faire quelque chose (on parle alors plus simplement d'une *habileté*), mais aussi *quoi* faire, *pourquoi* le faire et *quand* le faire. La figure suivante montre comment l'enseignement explicite d'une stratégie de lecture devrait se faire en classe.

Figure 2.3 Étapes de l'enseignement explicite d'une stratégie de lecture selon Giasson (1990)



Nous aurons à revenir dans les pages suivantes sur l'application concrète de ce modèle par les professeurs participant à la recherche. On verra que toutes les étapes n'ont pas été respectées pour des raisons qu'il faudra expliciter. Le modèle d'enseignement stratégique nous a quand même servi de référence pour construire la version opérationnelle de notre module d'enseignement en lecture de textes

philosophiques. Nous avons choisi d'insister non pas sur un vaste ensemble de stratégies à enseigner selon ce modèle (ce qui nous est apparu irréalisable dans la pratique, parce que beaucoup trop lourd pour l'enseignant comme pour l'étudiant), mais sur des stratégies précises comme le repérage de la thèse, du problème philosophique et de la question essentielle.

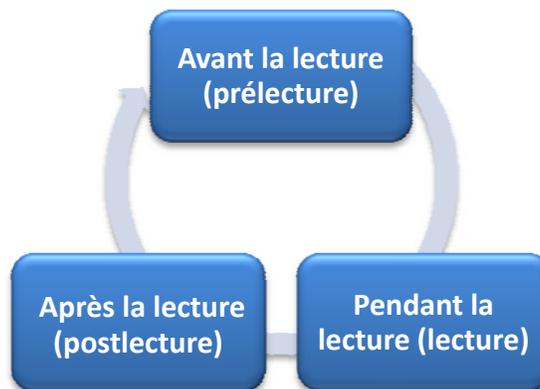
2.3.2 Le modèle général d'intervention en lecture

I-32

On l'a déjà dit : nous avons intégré le modèle d'enseignement explicite à un modèle général d'intervention en lecture. Comme l'écrit Giasson (1990, p. 34), l'enseignement explicite est approprié pour l'enseignement de stratégies relativement « simples » comme repérer l'idée principale, mais ne se révèle pas nécessairement adéquat lorsqu'il s'agit d'enseigner des habiletés de haut niveau cognitif comme apprécier la poésie ou, en ce qui nous concerne, comprendre un texte philosophique dans sa globalité.

L'intervention pédagogique qui est privilégiée dans le modèle général d'intervention en lecture est de type « avant-pendant-après ». Certains auteurs distinguent trois phases : la pré-lecture, la lecture et la post-lecture. Nous donnons une représentation de ce modèle à la Figure 2.4.

Figure 2.4 Modèle général d'intervention en lecture inspiré de Giasson (1990)



Bien que Giasson (1990) elle-même n'en fasse pas mention, ces trois phases correspondent à trois ensembles de processus de lecture (cognitifs et métacognitifs). (1) Dans la phase de pré-lecture, le lecteur planifie sa lecture en se demandant, par exemple, quelle est l'intention du scripteur et/ou du professeur qui lui a soumis le texte à lire. (2) Dans la phase de lecture proprement dite, le lecteur lit les mots connus, tente de comprendre les mots nouveaux, établit des liens entre les phrases et entre les paragraphes, et il gère sa lecture et sa compréhension. (3) C'est

dans la phase de post-lecture que le lecteur dégage l'information importante du texte, qu'il organise cette information, par exemple sous forme de schéma, et qu'il réagit au texte, par exemple en écrivant un paragraphe d'opinion. Nous exposerons plus loin les processus de lecture sur lesquels nous avons misé à chaque phase ainsi que les stratégies d'enseignement que nous avons mises de l'avant pour améliorer ou consolider ces processus chez les étudiants qui ont participé à notre recherche.

CHAPITRE 3

MÉTHODOLOGIE

Dans ce chapitre, nous situons notre recherche par rapport aux typologies utilisées en sciences humaines en général et à celles utilisées en éducation en particulier. Ensuite, nous traitons de la posture méthodologique que nous avons adoptée et détaillons les critères de rigueur auxquels nous nous sommes soumis. Par après, nous faisons brièvement état des étapes de réalisation de la recherche, puis attirons l'attention sur l'ensemble des sujets retenus pour expérimenter notre module d'accompagnement à la lecture de textes philosophiques. De plus, nous procédons à la description de nos outils de collecte de données et concluons en expliquant la façon dont nous avons traité les données qualitatives.

I-35

3.1 Caractérisation de la recherche

Il est courant, en sciences humaines, de classifier les recherches selon les types de méthodologie sur lesquelles elles s'appuient. C'est ainsi qu'on différencie la recherche *qualitative* et la recherche *quantitative*. La recherche qualitative a essentiellement pour but de comprendre comment des sujets interprètent et se représentent le monde. La recherche quantitative, quant à elle, se donne pour mandat d'expliquer un phénomène à l'aide d'instruments comme les questionnaires, les sondages, les tests, etc. Dans ce contexte, il s'agit de généraliser les résultats obtenus à la faveur d'études sur un ensemble donné à un ensemble de cas semblables, c'est-à-dire à une population (voir, par exemple, Fisher et Tarquinio, 2006).

En ce qui a trait plus spécifiquement à la recherche en éducation – qu'elle soit quantitative ou qualitative –, on a traditionnellement opéré une dichotomie entre la recherche fondamentale et la recherche appliquée. Van der Maren (2003) a récemment proposé une typologie de la recherche à partir de laquelle nous caractériserons notre propre projet. L'auteur (*ibid.*, p. 23) distingue quatre types de recherches qui se différencient selon l'enjeu qui sous-tend l'activité de la personne ou des personnes qui les conduisent. Si l'enjeu est de produire un savoir, on parlera alors de recherche *nomothétique*. Si l'enjeu est de résoudre un problème de dysfonctionnement, on parlera alors de recherche *pragmatique*. Si l'enjeu est de changer les pratiques des individus et des institutions, on parlera alors de recherche *politique*. Enfin, si l'enjeu est de se perfectionner, de se développer par la réflexion ou sur l'action, on parlera alors de recherche *ontogénique*.

En suivant la typologie de Van der Maren (2003), notre recherche se situe dans la catégorie des recherches pragmatiques : « C'est l'enjeu de la résolution des problèmes de fonctionnement du système, des acteurs ou des moyens. Quels que soient les fondements théoriques de ces solutions, il s'agit de résoudre les problèmes de la pratique ; d'où le terme "pragmatique" » (*ibid.*, p. 25). Toutefois, un enjeu ontogénique a également sous-tendu l'ensemble de la recherche, quoique nous ne l'ayons pas prévu au départ et que c'est seulement après la mise à l'essai principale¹³ du module d'accompagnement à la lecture par les professeurs participants que nous nous en sommes clairement rendu compte. En effet, comme on le verra, les professeurs nous ont dit que leur participation à la recherche avait eu un certain impact sur leur développement professionnel et, plus particulièrement, sur leur compétence pédagogique et didactique en enseignement de la lecture de textes. C'est dire que la distinction entre l'enjeu pragmatique et l'enjeu ontogénique selon Van der Maren (2003) doit être relativisée.

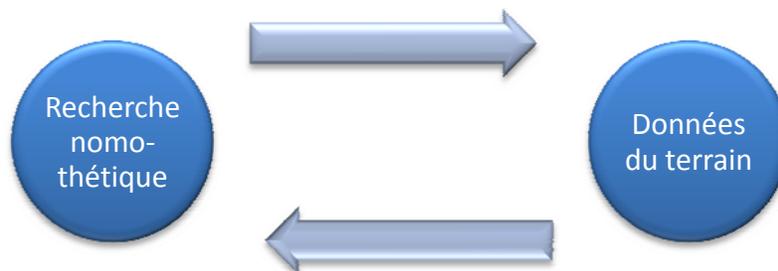
À côté de la recherche évaluative et de la recherche-action – deux types de recherches pragmatiques – se retrouve la *recherche de développement d'objet* qui est précisément le genre de recherche que nous avons mené. Par « objet », il faut entendre un matériel, un produit ou un procédé : système de formation, programme, stratégie d'enseignement ou, dans notre cas, module d'accompagnement à la lecture, construit selon des principes de conception éprouvés (voir, par exemple, Brien, 1992). Cela dit, notre recherche fait partie des recherches *collaboratives* de développement d'objet. Elle est appelée « collaborative » parce qu'« elle préconise que l'analyse de l'objet et sa préparation s'effectue en collaboration avec les enseignants, de manière à tenir compte immédiatement de leurs contraintes et de leurs priorités » (Van der Maren, 1995, p. 181). Les professeurs participants ont collaboré avec nous à plusieurs reprises et à maints égards, dans presque toutes les phases de la recherche. Au début, on les a interrogés sur les représentations qu'ils avaient des difficultés en lecture de leurs étudiants et sur les stratégies qu'ils mettaient en œuvre pour y faire face. Puis, on les a invités à s'approprier les objectifs du module d'accompagnement à la lecture, à les opérationnaliser en classe et à réfléchir sur les obstacles, les éléments facilitateurs, les défis qu'ils ont rencontrés. Enfin, ils nous ont aidés à réévaluer le module, à élaguer certains objectifs, à préciser certaines stratégies, et ainsi de suite.

On sait que, d'après Van der Maren (1995), la recherche de développement d'objet « vise la solution de problèmes formulés à partir de la pratique quotidienne en utilisant diverses théories élaborées par la recherche nomothétique » (*ibid.*, p.

¹³ Voir ci-après pour une description des phases de la recherche.

179)¹⁴. Qu'en est-il vraiment ? Deux arguments, s'appuyant à la fois sur la théorie et sur notre expérience de terrain, nous paraissent compromettre cette conception. D'abord, comme l'écrit Loiseau (2001), la recherche de développement d'objet – que cet auteur appelle plus simplement « recherche développement » – n'a pas pour unique but de produire un objet pédagogique qui viendrait résoudre un problème, mais vise aussi à fournir « une analyse du processus de développement et des données empiriques et théoriques appuyant les décisions prises en cours de développement » (Loiseau, 2001, p. 91). C'est dans cette optique que nous avons conçu notre projet de recherche : il s'est agi à la fois de produire un module d'accompagnement à la lecture et de réfléchir sur son élaboration et sa mise en œuvre, de façon à « fournir des pistes d'action spécifiques » (Loiseau et Harvey, 2007) aux professeurs de philosophie qui sont confrontés aux difficultés de lecture de leurs étudiants. En ce sens, la recherche de développement d'objet que nous avons faite s'apparente à une *étude de cas* : « la recherche développement est associée à une étude de cas, où la démarche de conception, de fabrication et de mise à l'essai du produit sera l'objet d'étude » (Loiseau, 2001, p. 82). Ensuite, si nous nous sommes bel et bien appuyés sur la recherche nomothétique, par exemple dans le choix des méthodes d'enseignement appropriées à la compréhension de textes, nous avons adopté également une démarche inductive caractéristique de l'approche de la théorisation ancrée (Paillé, 1994). C'est pourquoi on peut parler, à l'instar d'Hélène Tardif (2002), dans sa recherche sur le sens et l'utilité du français et de la philosophie pour les étudiantes en Techniques d'éducation en services de garde, de *récurtivité méthodologique* dans notre démarche, c'est-à-dire d'une interrelation dynamique entre les données provenant de la recherche nomothétique et celles provenant du terrain (essentiellement des chercheurs [nous-mêmes] et des professeurs participant à la recherche, mais aussi de leurs étudiants). On peut illustrer cette récurtivité de la façon suivante.

Figure 3.1 Récurtivité méthodologique de notre démarche de conception d'objet

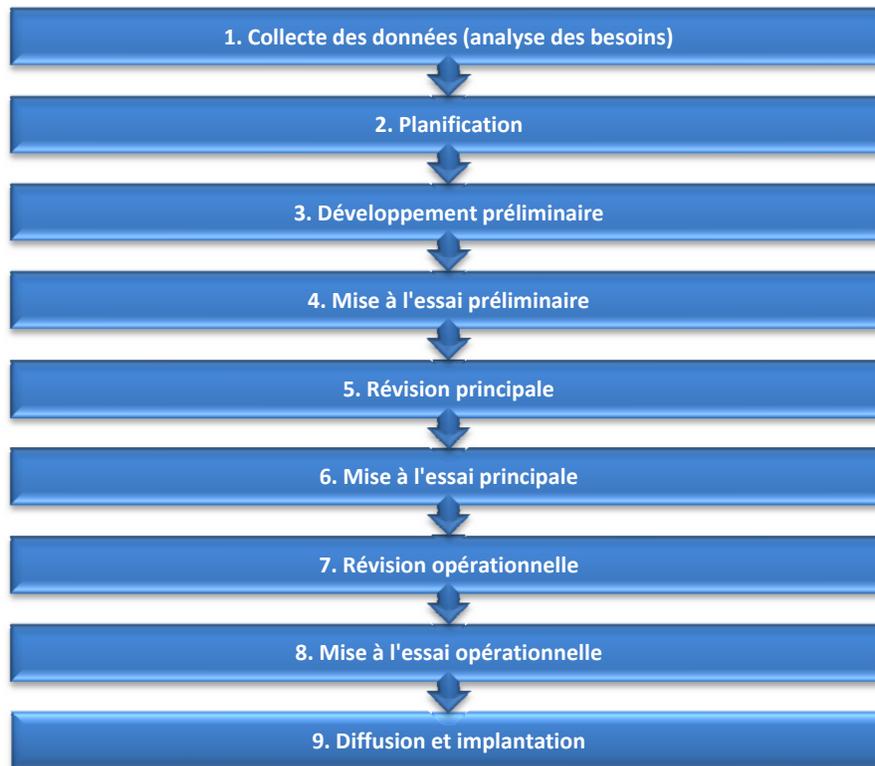


¹⁴ Une recherche « nomothétique » vise à énoncer des lois, des principes généraux, des théories. Elle peut être soit purement théorique, soit hypothético-déductive, soit monographique. En sciences humaines, on a souvent recours aux recherches nomothétiques de facture hypothético-déductive : à partir d'une théorie *x* on dégage une hypothèse *y* qu'on tente de vérifier empiriquement grâce à un protocole *z* (voir Van der Maren, 1995, p. 62).

3.1.1 Démarche générale de la recherche de développement d'objet

Selon Borg et Gall (1989 ; cité dans Loisel, 2001, p. 85-86), une recherche de développement d'objet est scandée par plusieurs étapes qui ont des points en commun avec les démarches de design pédagogique développées notamment par Gagné et Briggs (voir, par exemple, Brien, 1992 et 2002). La Figure 3.2 dresse la liste de ces étapes.

Figure 3.2 Étapes de la recherche de développement d'objet selon Borg et Gall (1989)



Comme l'affirme Loisel (2001, p. 87), la réalisation de l'ensemble de ces étapes est extrêmement lourde en termes de temps, d'énergie et d'investissements financiers : « [...] cette démarche semble davantage adaptée aux équipes de recherche disposant de ressources importantes qu'au chercheur isolé bénéficiant de moyens limités ». Selon l'approche de Loisel sur laquelle nous nous appuyons au point de vue méthodologique, il est intéressant de se concentrer sur l'étude du processus de création et d'amélioration du produit en laissant à d'autres le soin de faire la preuve scientifique de son efficacité par une recherche évaluative et/ou de favoriser son implantation sur le terrain par une recherche-action. Cela dit, l'un de nos objectifs était, avons-nous déjà dit, de mesurer l'impact de l'introduction du module d'accompagnement à la lecture sur la compréhension de textes philosophiques par

les étudiants participant à l'expérimentation. Y a-t-il donc contradiction, ici, à parler de *mesure* ? Il faut concevoir l'objectif que nous venons de rappeler dans une perspective formative plutôt qu'évaluative, et ce, pour au moins deux raisons. D'abord, bien que nous ayons dû construire un appareillage issu des méthodes quantitatives pour tenter de mesurer l'efficacité de notre module, nous n'avons pas pu procéder à une évaluation métrique de nos instruments, ce qui aurait pu constituer l'objet d'une recherche préliminaire. Ensuite, nous avons procédé à l'« évaluation » du produit au moment de sa mise à l'essai principale et non de sa mise à l'essai opérationnelle (voir ci-dessus les étapes de la recherche de développement d'objet). Autrement dit, nous avons évalué le produit non dans sa version « finale », mais dans une version qui était d'emblée appelée à être améliorée. C'est pourquoi on peut dire que nous nous sommes servis des méthodes quantitatives non pour évaluer l'efficacité du produit, mais pour nous aider à éclairer certains points sur le produit, à vérifier – ne serait-ce que de façon imparfaite – quelles retombées il avait pu avoir sur la compréhension de textes philosophiques par les étudiants, en sachant qu'il ne constituait pas un objet pédagogique totalement éprouvé.

3.2 Posture méthodologique et critères de rigueur adoptés

Le moment semble particulièrement opportun pour situer notre recherche par rapport aux cadres méthodologiques qui sous-tendent, à l'heure actuelle, les recherches de développement d'objet. D'entrée de jeu, notre recherche s'inscrit dans le cadre *post-positiviste* – et non dans les cadres traditionnellement associés aux recherches en éducation, soit le cadre positiviste, le cadre interprétatif et le cadre critique (Savoie-Zajc et Karsenti, 2000). Selon Gaudreau (1996) et Husén (1999), le cadre post-positiviste se fonde sur l'idée qu'un objet pédagogique ou une intervention éducative fait appel à des variables multiples dont les interactions sont difficiles à cerner. Dans ce type d'approche, on ne « tent[e] pas d'établir des relations directes de cause à effet et on me[t] en place des approches multi-méthodologiques conjuguant des données qualitatives et quantitatives » (Loiselle et Harvey, 2007).

3.2.1 Volet « qualitatif »

L'approche qualitative a d'abord été retenue pour rendre compte, au plus près des acteurs qui l'ont opérée, de l'expérimentation et de l'appropriation de notre module d'accompagnement à la lecture de textes philosophiques. Cette approche était requise parce qu'il s'agissait, entre autres, de comprendre un phénomène complexe à partir de la représentation des professeurs participant à la recherche et non à

partir d'un point de vue radicalement extérieur au leur (celui de chercheurs universitaires qui n'enseigneraient pas la philosophie au collégial, par exemple).

Pour juger de la scientificité de l'information recueillie, nous avons tenté le plus possible de nous soumettre aux critères méthodologiques généralement reconnus dans l'approche qualitative, soit (1) la crédibilité, (2) la transférabilité, (3) la fiabilité et (4) la confirmation (Savoie-Zajc, 2000, p. 191).

La *crédibilité* est un critère de rigueur qui porte sur le caractère plausible du sens donné par les chercheurs à un phénomène vécu par les acteurs. Ce sont les acteurs eux-mêmes qui doivent reconnaître que ce que les chercheurs ont dégagé d'un phénomène correspond bel et bien au sens qu'ils leur ont donné. Plusieurs moyens peuvent être employés pour s'assurer de la crédibilité ; nous en avons retenu deux : l'engagement sur le terrain et la triangulation des méthodes de collecte de données. Pour ce qui est de l'engagement sur le terrain, notre recherche s'est effectuée dans le milieu d'enseignement où les professeurs participants et nous-mêmes œuvrions. Nous avons été presque quotidiennement en contact avec les professeurs participants, non seulement lors de moments « formels » comme les entrevues, mais avant, pendant et après la période de mise à l'essai principale du produit. Parce que nous travaillions au même endroit que les professeurs participants, ceux-ci ont pu venir nous poser des questions, demander des précisions, nous faire part d'interrogations ou de commentaires sur l'expérimentation. De même, nous avons pu leur faire part de nos propres questions et commentaires. Ce dialogue ininterrompu nous a permis de mieux cerner les enjeux de l'expérimentation, de mieux saisir la réalité vécue par les professeurs participants et de nous assurer auprès d'eux que nous la comprenions bien. Ajoutons que nous avons expérimenté nous-mêmes le module d'accompagnement à la lecture de textes philosophiques lors d'une mise à l'essai préliminaire et lors de la mise à l'essai principale, ce qui a, croyons-nous, contribué à augmenter la crédibilité des démarches de collecte et d'interprétation des données. Quant à la triangulation des méthodes de collecte de données, elle désigne « une stratégie de recherche au cours de laquelle le chercheur superpose plusieurs perspectives » (*ibid.*, p. 194) ou méthodes pour s'assurer que la compréhension d'un phénomène ne soit pas limitée par l'utilisation d'une seule perspective ou d'une seule méthode. Comme on le verra, nous avons employé trois méthodes de collecte des données : le retour réflexif, l'entrevue individuelle et le groupe de discussion. En outre, on a eu recours à d'autres méthodes qui, si elles ont fourni des données qui n'ont pas été analysées pour elles-mêmes (à cause de la lourdeur de la tâche, mais surtout en raison du grand nombre de données déjà recueillies par le biais des autres instruments de collecte), ont quand même joué un rôle important dans les aménagements que nous avons apportés au module d'accompagnement à la lecture. Ces méthodes sont la discussion informelle, les

rencontres d'équipe et l'observation sur le terrain. Les données recueillies grâce à ces outils ont été colligées dans un « journal de recherche » que nous avons tenu tout au long du processus, alimentant par là la « mémoire vive » de la recherche.

Le deuxième critère méthodologique utilisé dans l'approche qualitative, la *transférabilité*, renvoie à l'utilisation des résultats de la recherche dans un autre contexte que celui où celle-ci a été menée. Pour s'assurer de la transférabilité, il s'agit avant tout de décrire le contexte dans lequel la recherche s'est déroulée. Nous précisons plus loin les caractéristiques des professeurs participant à la recherche et nous décrivons également l'ensemble des étudiants qui ont bénéficié de l'implantation du module d'accompagnement à la lecture de textes philosophiques.

Le troisième critère, celui de la *fiabilité*, porte sur la cohérence entre les questions de départ, le déroulement de la recherche et les résultats finaux (*ibid.*, p. 192). C'est sans doute ce point précis qui nous a donné le plus de fil à retordre. En effet – mais cela est en même temps le propre de toute recherche –, nous avons dû laisser tomber certains objectifs de recherche annoncés au départ, en modifier d'autres, élaborer de nouvelles hypothèses à mesure que l'expérimentation avançait, etc. Toutefois, nous avons toujours pris soin de consigner les changements d'orientation adoptés dans notre journal de recherche et avons tenté de justifier les choix qui nous ont amenés à prendre telle ligne directrice plutôt que telle autre.

Le quatrième critère, enfin, la *confirmation*, nous a tenus en haleine tout au long de la recherche. La confirmation renvoie au processus d'objectivation qui permet aux chercheurs de s'assurer que la recherche entreprise est rigoureuse et crédible (*ibid.*). Pour nous aider à nous prononcer sur la rigueur de notre recherche, nous avons fait appel à plusieurs personnes qui ont joué, chacune à leur manière, le rôle d'un juge. Les professeurs participants, d'abord, ont lu et approuvé les textes utilisés en guise de pré-test et de post-test dans le volet « quantitatif » (on y vient). De plus, ils nous ont assistés dans l'élaboration des grilles de correction des questionnaires associés aux textes utilisés en guise de pré-test et de post-test. L'analyse statistique déployée suite à l'administration des pré-tests et post-tests a été faite en collaboration étroite avec un conseiller pédagogique de notre cégep et avec un professeur de statistiques dont les compétences sont reconnues. Par ailleurs, les outils de collectes de données utilisés dans le volet « qualitatif » de la recherche ont fait l'objet de nombreuses discussions avec une conseillère pédagogique qui a également jeté un œil attentif sur le processus de codification et de catégorisation des données qualitatives. Bref, nous avons tenté le plus possible de nous soumettre au critère de confirmation, principalement en allant chercher du support à l'extérieur de notre équipe de recherche.

3.2.2 Volet « quantitatif »

Le volet « quantitatif » de la recherche nous a paru incontournable pour deux raisons déterminantes. Tout d’abord, nous voulions enrichir la posture phénoménologique prise au départ en nous tournant vers des analyses statistiques qui allaient nous permettre de vérifier si un enseignement de la lecture de textes philosophiques pouvait se traduire en termes de performance chez les étudiants. Comme on l’a dit, il ne s’agissait pas tant pour nous d’évaluer rigoureusement l’efficacité du module d’accompagnement à la lecture de textes philosophiques (ce qui pourrait faire l’objet d’une recherche ultérieure suite à la mise à l’essai opérationnelle du module) que d’estimer si celui-ci pouvait avoir un effet autre que perceptuel. Nous nous sommes ainsi demandés : l’enseignement de la lecture de textes philosophiques donne-t-il quelque chose en ce qui concerne la compréhension de textes par les étudiants ? Si oui, pourquoi ? Sinon, pour quelles raisons ? Ensuite, les analyses statistiques n’ont pas été conduites en vase clos par rapport au volet « qualitatif » de la recherche, mais plutôt en complémentarité. Le fait d’opérer un va-et-vient constant entre les données quantitatives et les données qualitatives nous paraissait venir garantir que le processus d’élaboration et d’amélioration de notre module d’accompagnement à la lecture de textes philosophiques se fasse avec toute la rigueur nécessaire.

Par ailleurs, nous nous sommes appuyés sur un modèle quasi expérimental pour évaluer les retombées du produit lors de la mise à l’essai principale. Le modèle quasi expérimental, tout comme le modèle purement expérimental (ou « vrai modèle expérimental » [Boudreault, 2000]), permet au chercheur de démontrer ou de tenter de démontrer l’existence d’un lien de cause à effet entre une variable dite « indépendante » et une variable dite « dépendante », par exemple entre une intervention éducative donnée (variable indépendante) et le résultat scolaire des étudiants (variable dépendante). Les modèles quasi expérimental et purement expérimental comportent l’utilisation de deux groupes de sujets, c’est-à-dire un groupe *expérimental*, dont les sujets « subissent » l’effet de la variable indépendante, et un groupe contrôle (ou « témoin »), dont les sujets ne « subissent » pas l’effet de la variable indépendante. L’utilisation d’un groupe expérimental et d’un groupe témoin est requise lorsqu’on veut montrer que les effets sur la variable dépendante sont attribuables à la variable indépendante et non à autre chose. Des critères de rigueur, utilisés dans le modèle purement expérimental, permettent de s’en assurer : la présence d’un groupe contrôle, d’abord, l’équivalence des groupes contrôle et expérimental au regard, par exemple, des résultats scolaires, de la distribution des sexes (masculin/féminin), de la provenance socio-économique, etc., ensuite, et la qualité de l’échantillonnage (il doit être fait au hasard dans une population donnée), enfin.

En éducation, il est souvent malaisé de baser une recherche quantitative sur un modèle purement expérimental, à cause de contraintes de temps et de moyens. C'est pourquoi on a souvent recours au modèle quasi expérimental. Ce modèle se distingue du modèle purement expérimental sur au moins deux points. Premièrement, le groupe expérimental et le groupe contrôle ne sont pas entièrement équivalents. Deuxièmement, l'échantillonnage n'est pas fait au hasard. Comme on l'a vu, nous avons choisi de fonder le volet « quantitatif » de notre recherche sur un devis quasi expérimental. Nous ne pouvions guère recourir au modèle purement expérimental, car nous avions peu de contrôle sur la sélection des étudiants qui allaient bénéficier de notre module d'accompagnement à la lecture. Toutefois, nous n'avons ménagé aucun effort pour que les groupes-classes composant le groupe expérimental et le groupe contrôle soient les plus hétérogènes possible, surtout au regard de l'appartenance des étudiants à un programme particulier. Le Service de l'organisation scolaire de notre cégep a collaboré avec nous pour réaliser cet objectif.

Par ailleurs, le choix des professeurs participant à la recherche n'a pas été fait au hasard. Parce que notre recherche se voulait *collaborative*, il fallait trouver des collègues avec qui nous nous entendions bien. D'un point de vue pratique et méthodologique, il était nécessaire qu'un climat de confiance soit solidement établi entre les professeurs participants et nous-mêmes, de façon à favoriser les échanges et, ultimement, à nous permettre de collecter le plus d'informations possible sur la façon dont les professeurs se sont approprié le module. Ainsi, ce que nous risquions de perdre en termes de rigueur au point de vue de la méthodologie quantitative devait nous permettre de gagner en profondeur au point de vue de la méthodologie qualitative.

3.3 Étapes de la recherche

Notre projet a commencé à l'automne 2008 par la réalisation des trois premières étapes de la recherche de développement décrites dans la première section de ce chapitre, soit l'analyse des besoins, la planification et le développement préliminaire du produit. Nous avons franchi la première étape en tentant de nous représenter le besoin de formation auquel le produit pédagogique devait répondre. Nous avons alors circonscrit sommairement, en suivant les principes de design pédagogique de Brien (2002), (1) l'état lacunaire des connaissances des étudiants du collégial en matière de lecture de textes philosophiques, (2) le but du module d'accompagnement à la lecture et (3) les contraintes dans le cadre desquelles les activités de formation allaient prendre place. Cette étape a été réalisée en tenant compte des données issues de la recherche nomothétique et des résultats obtenus lors de projets d'innovation pédagogique sur la lecture de textes philosophiques

conduits au Cégep de Sherbrooke par deux professeurs de notre département (Terzan, 2007 et Desmeules, 2007). Les étapes de planification et de développement préliminaire ont été réalisées, elles aussi, en suivant les principes de design pédagogique de Brien (2002). On a d'abord procédé à la formulation des objectifs, puis décrit les compétences que devait faire acquérir le module. Ensuite, on s'est occupé de structurer le contenu du module en identifiant, dans un premier temps, les connaissances déclaratives et procédurales nécessaires à l'atteinte des compétences recherchées et, dans un deuxième temps, les méthodes d'enseignement les plus susceptibles de faire acquérir les compétences visées par le produit. En outre, on a préparé des outils didactiques appropriés à la réalisation des objectifs (sélection de textes philosophiques, élaboration de questionnaires de compréhension, etc.).

C'est à l'hiver 2009 que nous sommes entrés dans la phase de la mise à l'essai préliminaire. Nous avons alors tenté une première implantation du module d'accompagnement à la lecture dans nos classes, sans faire appel aux professeurs participants qui ont été mis à contribution à la session d'automne 2009, lors de la mise à l'essai principale. Après la mise à l'essai préliminaire, nous avons répété les étapes de conception décrites dans le paragraphe qui précède, marquant ainsi notre arrivée dans la phase de la révision principale du produit. L'étape de la mise à l'essai principale a suivi, et c'est alors que les professeurs participants ont expérimenté le module d'accompagnement à la lecture « révisé » avec leurs étudiants.

À l'hiver 2010, nous avons procédé à la révision opérationnelle du produit en répétant les étapes de conception présentées ci-dessus et en nous appuyant cette fois-ci non seulement sur la recherche nomothétique, mais sur les données quantitatives et qualitatives que nous avons recueillies à la session précédente. Nos efforts se sont alors concentrés sur l'analyse des données et sur l'élaboration de la version opérationnelle de notre module d'accompagnement à la lecture de textes philosophiques.

3.4 Description de l'ensemble

Nous voici rendus à l'étape de la description de l'ensemble¹⁵. Cette section est divisée en deux. D'abord, nous procédons à une description sommaire du parcours scolaire et professionnel des professeurs participant à la recherche (y compris nous-mêmes) et des professeurs dont les étudiants ont formé le groupe contrôle (pour le volet « quantitatif » de notre recherche). Par la suite, nous passons à la description

¹⁵ Notons que nous parlons bien d'« ensemble » et non d'« échantillon ». En statistique, l'échantillon consiste en un ensemble de sujets extraits d'une population et qui est censé être représentatif de cette population. Étant donné que nous n'avons pas sélectionné de façon aléatoire les étudiants du groupe expérimental et du groupe contrôle, de même que les professeurs participant à la recherche, nous avons opté pour le terme « ensemble ».

de l'ensemble des étudiants retenus pour la recherche, soit les étudiants faisant partie du groupe expérimental et ceux faisant partie du groupe contrôle.

3.4.1 Professeurs participant à la recherche et professeurs enseignant aux étudiants faisant partie du groupe contrôle

Comme on l'a vu, les professeurs participant à la recherche n'ont pas été choisis au hasard. Nous nous sommes basés essentiellement sur deux critères de sélection qu'il faut expliquer brièvement ici. Premièrement, nous avons choisi des professeurs qui nous semblaient susceptibles d'être intéressés par notre projet de recherche. Les professeurs sélectionnés, au nombre de trois, accordaient tous une certaine importance à la lecture de textes dans leurs cours. Ainsi, deux d'entre eux avaient même déjà donné des ateliers d'aide en lecture de textes philosophiques à des étudiants de notre cégep, ce qui démontrait leur intérêt pour l'enseignement de la compréhension en lecture. Deuxièmement, nous avons arrêté notre choix sur des professeurs avec qui nous entretenions de bons rapports. La justification à la fois pratique et méthodologique de ce choix a été fournie à la section précédente.

Lors de la mise à l'essai principale, parmi les professeurs participants, un seul avait acquis une formation en pédagogie collégiale. Tous avaient une formation de premier cycle en philosophie. Un seul détenait un diplôme de maîtrise en philosophie. Les professeurs avaient tous moins de cinq années d'expérience professionnelle. Un professeur en était à sa deuxième année d'enseignement, tandis que les deux autres en étaient à leur troisième année.

Comme nous avons expérimenté, nous aussi, le module d'accompagnement à la lecture lors de la mise à l'essai préliminaire et de la mise à l'essai principale, il convient de dire quelques mots sur notre parcours professionnel et sur notre parcours scolaire. L'un de nous avait plus de 15 années d'expérience en enseignement au moment de l'expérimentation, alors que l'autre en était à sa quatrième année d'enseignement. Nous détenons tous les deux une maîtrise en philosophie et l'un de nous a un doctorat en philosophie. Nous avons une formation en pédagogie ; l'un en pédagogie collégiale et l'autre en pédagogie pour le secondaire. Nous avons également tous les deux déjà donné des ateliers d'aide en lecture de textes philosophique au Cégep de Sherbrooke.

Les professeurs dont les étudiants faisaient partie du groupe contrôle étaient quant à eux en début de carrière, bien que leur expérience professionnelle en enseignement était relativement plus considérable que celle des professeurs participants au moment de la mise à l'essai principale du produit. L'un en était à sa cinquième année d'enseignement, l'autre à sa quatrième année et le dernier à sa deuxième année. Tous avaient une maîtrise en philosophie au moment de

l'expérimentation. Un professeur avait un doctorat en philosophie, mais aucun ne détenait de diplôme en pédagogie collégiale. La sélection de ces professeurs n'a été basée sur aucun critère précis, sinon leur intérêt au projet de recherche, leur ouverture à l'idée que nous allions devoir soumettre leurs étudiants à un pré-test et à un post-test ainsi que leur disponibilité.

Un total de huit (8) professeurs a donc participé plus ou moins activement à l'étape de la mise à l'essai principale, les uns ayant pour tâche d'expérimenter le module d'accompagnement à la lecture avec leurs étudiants (groupe expérimental), les autres devant agir « comme d'habitude » avec leurs étudiants, c'est-à-dire enseigner conformément au plan de cours qu'ils avaient soumis au début de la session (groupe contrôle)¹⁶.

3.4.2 Étudiants composant le groupe contrôle et le groupe expérimental

Tous les étudiants de l'ensemble (groupe contrôle et groupe expérimental) étaient inscrits au cours *Philosophie et rationalité* (340-103-04) au moment de la mise à l'essai principale du module. Notre ensemble comptait 635 étudiants. Parmi ceux-ci, 337 étudiants faisaient partie du groupe expérimental (environ 53 % de l'ensemble) et 298 faisaient partie du groupe contrôle (environ 47 % de l'ensemble). On pouvait compter 376 filles, soit environ 59 % de l'ensemble, et 259 garçons, soit environ 41 % de l'ensemble. Le Tableau 3.1 ci-dessous fournit une représentation générale de la composition de l'ensemble.

Tableau 3.1 Composition générale de l'ensemble

Statut	Sexe F		Sexe M		Total Nombre	Total %
	Données		Données			
	Nombre	%	Nombre	%		
Expérimental	204	32,13 %	133	20,94 %	337	53,07 %
Contrôle	172	27,09 %	126	19,84 %	298	46,93 %
Total général	376	59,21 %	259	40,79 %	635	100,00 %

Les étudiants de notre ensemble provenaient d'une quarantaine de programmes (39, pour être précis) offerts au Cégep de Sherbrooke. Par commodité, nous avons regroupé, dans le Tableau 3.2, les programmes représentés dans notre ensemble

¹⁶ Il va sans dire que, pour ne pas biaiser les résultats, nous n'avons pas explicité tous les tenants et aboutissants de notre projet de recherche aux professeurs dont les étudiants faisaient partie du groupe contrôle.

dans dix (10) familles de programmes : Accueil et intégration, Techniques de la santé, Sciences de la nature, Techniques physiques, Sciences humaines, Techniques humaines, Techniques de la gestion, Arts, Techniques des arts et Histoire et civilisation.

Tableau 3.2 Composition de l'ensemble selon l'appartenance des étudiants à une famille de programmes

Famille	Statut Données					
	Expérimental		Contrôle		Total Nombre	Total %
	Nombre	%	Nombre	%		
Accueil	35	5,51 %	45	7,09 %	80	12,60 %
TechSanté	27	4,25 %	22	3,46 %	49	7,72 %
ScNat	10	1,57 %	6	0,94 %	16	2,52 %
TechPhys	12	1,89 %	23	3,62 %	35	5,51 %
ScHum	142	22,36 %	87	13,70 %	229	36,06 %
TechHum	40	6,30 %	30	4,72 %	70	11,02 %
TechGestion	23	3,62 %	12	1,89 %	35	5,51 %
Arts	44	6,93 %	36	5,67 %	80	12,60 %
TechArt	2	0,31 %	5	0,79 %	7	1,10 %
HistCiv	2	0,31 %	32	5,04 %	34	5,35 %
Total général	337	53,07 %	298	46,93 %	635	100,00 %

On peut remarquer, à la lecture du Tableau 3.2 ci-dessus, que la famille la plus importante en termes de nombre d'étudiants est celle des Sciences humaines qui représente à elle seule environ 36 % de l'ensemble (environ 22 % du groupe expérimental et environ 14 % du groupe contrôle, soit un écart de 8 % entre les deux). De plus, il faut jeter un regard sur le programme d'Histoire et civilisation qui comptait deux (2) étudiants dans le groupe expérimental (soit environ 0,31 % des étudiants du groupe expérimental), mais 32 étudiants dans le groupe contrôle (soit environ 5 % des étudiants de tous les étudiants du groupe contrôle). En outre, on voit qu'il y avait davantage d'étudiants inscrits au programme d'Accueil et intégration à l'intérieur du groupe contrôle (45 étudiants) qu'à l'intérieur du groupe expérimental (35 étudiants).

Maintenant, qu'en est-il de la distribution des étudiants selon le professeur qui leur enseignait au moment de la mise à l'essai principale du produit ? Le Tableau 3.3 de

la page suivante montre que la répartition des étudiants n'était pas uniforme. Comment l'expliquer ? Rappelons que nous faisons nous-mêmes partie de l'expérimentation et qu'au moment de la mise à l'essai principale, nous n'avions qu'un seul groupe d'étudiants chacun. Quant aux professeurs participants (dont les étudiants formaient le groupe expérimental), ils avaient trois groupes d'étudiants chacun. Les professeurs dont les étudiants faisaient partie du groupe contrôle n'avaient pas une tâche similaire au moment de la mise à l'essai. L'un des trois professeurs enseignait à deux groupes, alors que les deux autres enseignaient à quatre groupes.

Tableau 3.3 Distribution des étudiants selon le professeur qui leur enseignait

Professeur	Groupe	Nombre d'étudiants
1	Témoin	119
2	Témoin	116
3	Expérimental	96
4	Expérimental	95
5	Expérimental	94
6	Témoin	63
7	Expérimental	32
8	Expérimental	20
	Total	635

Dans le Tableau 3.4 ci-dessous, nous présentons notre ensemble sous l'angle de la « force » des étudiants en faisant partie, force exprimée ici par la moyenne générale au secondaire (ci-après notée « MGS »). On remarquera que l'ensemble considéré dans le Tableau 3.4 est légèrement différent de celui qui a été considéré jusqu'à maintenant : c'est que nous ne disposions pas des MGS pour tous les étudiants faisant partie de l'ensemble de départ, probablement en raison du parcours scolaire atypique de certains étudiants¹⁷. C'est donc un total de 605 étudiants qui a été pris en compte dans le Tableau 3.4.

¹⁷ De fait, seulement 30 étudiants sur 635 n'avaient pas de MGS, soit moins de 5 % de l'ensemble de départ, ce qui est sans conséquence d'un point de vue statistique.

Tableau 3.4 Composition de l'ensemble selon la « force » des étudiants exprimée par la MGS

Groupe	Nombre	MGS moyenne	Écart type de la MGS	Coefficient de variation
Expérimental	327	78,308 %	6,002	7,7 %
Contrôle	278	77,989 %	6,302	8,1 %
Total	605	78,161 %	6,139	7,9 %

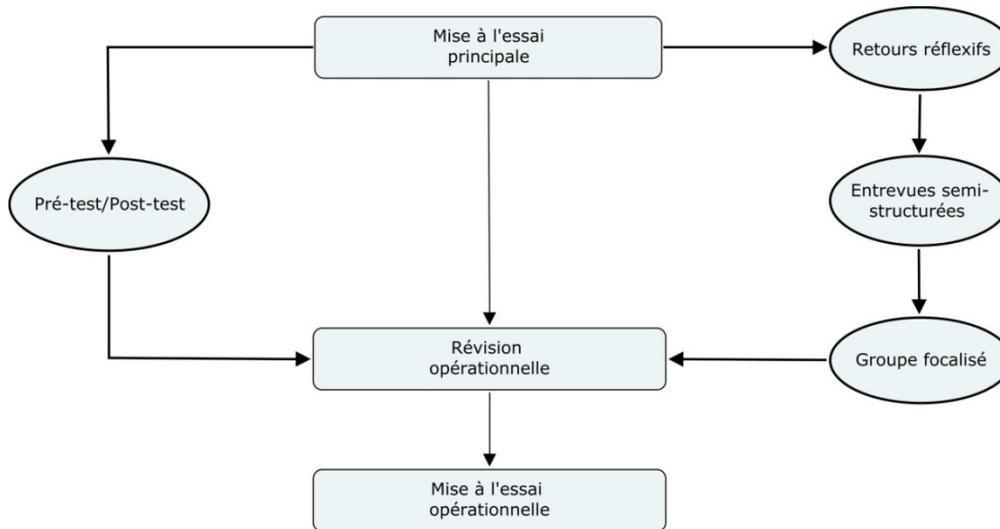
On peut constater à la lecture du Tableau 3.4 que la MGS moyenne des étudiants de tout l'ensemble se situe à environ 78 %. La MGS moyenne est plus élevée, cela dit, dans le groupe expérimental, mais pas de beaucoup : un peu plus de trois dixièmes de point. L'écart type de la MGS – qui mesure l'étalement des valeurs autour de la moyenne – est de 6,139 pour tous les étudiants de l'ensemble, mais est supérieur dans le groupe contrôle (à 6,302) de trois dixièmes de point par rapport à l'écart type de la MGS du groupe expérimental. Pour comparer l'homogénéité du groupe expérimental et du groupe contrôle, on a voulu présenter dès cette étape-ci le coefficient de variation qui s'obtient en faisant simplement le rapport de l'écart type sur la moyenne. On voit bien qu'au regard de la MGS, le groupe expérimental est plus homogène que le groupe contrôle, son coefficient de variation étant plus faible (7,7 %). La différence n'est cependant pas considérable : à peine quatre dixièmes d'un pour cent (0,4 %). Bref, au regard de la MGS, on peut dire que les groupes de notre ensemble étaient à peu près équivalents.

3.5 Outils de collecte de données

Étant donné les objectifs de la recherche et la posture multi-méthodologique que nous avons adoptée, il fallait constituer des outils de collecte de données qui nous permettent de recueillir des données à la fois sur le « vécu » des professeurs expérimentant le module d'accompagnement à la lecture de textes philosophiques avec leurs étudiants (volet « qualitatif » de la recherche) et sur l'« efficacité » du module dans sa version principale (volet « quantitatif » de la recherche), de façon à alimenter la révision opérationnelle du produit. Pour ce faire, nous avons utilisé quatre principaux instruments de collecte de données : pour le volet « qualitatif », nous avons retenu (1) le « retour réflexif », (2) l'entrevue semi-structurée et (3) le groupe de discussion ; pour le volet « quantitatif », nous avons retenu (4) le design pré-test/post-test, conformément à notre devis de recherche quasi expérimental. La

Figure 3.3 ci-dessous permet de se représenter comment ces divers instruments de collecte de données s'insèrent dans le schéma général de la recherche.

Figure 3.3 Liens entre le schéma général de la recherche et les outils de collecte de données



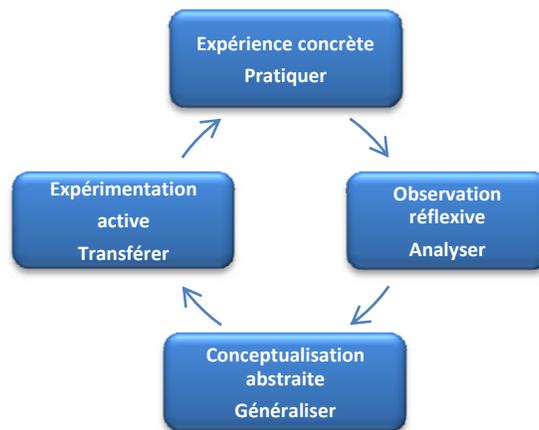
Comme on peut l'observer en jetant un regard sur la partie droite de la Figure 3.3, nous n'avons pas conçu les instruments de collectes de données *qualitatives* de façon indépendante les uns par rapport aux autres. Tout au contraire, il nous a semblé nécessaire de tenir compte des données recueillies d'abord dans ce que nous avons appelé les « retours réflexifs » (on y vient) pour construire les autres instruments de collecte de données, soit les entrevues semi-structurées et le groupe focalisé. Autrement dit, ce que nous avons recueilli grâce à un instrument nous a servi à « configurer » et/ou à « ajuster » l'instrument suivant. Dans les lignes qui vont suivre, nous passerons en revue les quatre outils que nous avons utilisés.

3.5.1 Le « retour réflexif »

Le retour réflexif est un instrument utilisé notamment en formation initiale et continue à l'enseignement pour favoriser le développement professionnel des personnes. L'idée qui sous-tend l'utilisation de cet outil est qu'on ne peut parfaire ses interventions sans réfléchir aux raisons qui les guident parfois tacitement. Concrètement, le retour réflexif est un outil dans lequel l'enseignant consigne ses réflexions par écrit après une intervention éducative, quelle qu'elle soit, en se posant quelques questions typiques. Wellington (1991) les ramène à trois : (1) « Qu'est-ce que je fais ? » ; (2) Qu'est-ce que cela signifie ? » ; et (3) « Comment en suis-je arrivé à cet agir ? ». La première question renvoie à une observation

rigoureuse de l'intervention éducative. La seconde, à la découverte des principes mis en œuvre lors de l'intervention, et la troisième, à l'ensemble des mobiles internes ou externes qui ont poussé la personne à intervenir de telle ou telle façon. Le but de la démarche réflexive est de réguler plus efficacement son agir professionnel. Pour arriver à cette fin, le professionnel est invité à amorcer un processus en quatre étapes qui fait l'aller-retour constant entre la pratique et la réflexion. Kolb (1984) a proposé un modèle en cycle pour représenter la démarche de questionnement et de réflexion d'un enseignant à propos de sa pratique. Selon lui, dans une démarche de retour réflexif, l'enseignant part de son expérience pour ensuite l'analyser grâce à la réflexion sur l'action ; puis il tente d'abstraire des « lois », des « règles », des « principes » d'action qu'il va soit répéter dans une intervention éducative ultérieure, soit laisser tomber en raison de son inefficacité ou de son inadéquation à une situation. Il va alors retourner dans la pratique et recommencer le processus. La figure 3.4 illustre ce modèle en cycle.

Figure 3.4 Modèle de la pratique réflexive en cycle selon Kolb (1984)



On comprendra l'intérêt d'utiliser le retour réflexif comme outil de collecte de données pour notre recherche, dont l'un des principaux objectifs est de comprendre comment les professeurs se sont approprié le module d'accompagnement à la lecture de textes philosophiques. De fait, nous avons demandé aux professeurs participants (ceux dont les étudiants faisaient partie du groupe expérimental) de procéder à la rédaction d'un « journal de bord » à mesure qu'ils expérimentaient les différents ateliers du module (au nombre de cinq) en classe avec leurs étudiants. Dans le *Guide pédagogique* que nous leur avons fourni au début de la mise à l'essai principale, nous avons prévu de laisser une section vide pour qu'ils puissent consigner leurs réflexions à chaud, après chaque atelier. Étant donné que les

professeurs ont expérimenté tous les ateliers du module avec trois groupes d'étudiants différents, ce sont au moins trois pages environ par atelier qui ont été remplies par les professeurs. Pour autant, ce ne sont pas ces pages que nous avons analysées – quoique nous les ayons prises en compte – mais plutôt une « synthèse » de ces réflexions (les retours réflexifs proprement dits) rédigée sous forme de paragraphes à court développement et répondant à cinq questions précises : (1) « Qu'est-ce que je remarque avant, pendant, après l'activité ? » ; (2) « Est-ce que cela a fonctionné ? Si oui, pourquoi ? Sinon, pourquoi ? Quels facteurs ont été déterminants ? Est-ce que l'activité s'harmonise bien avec mon cours ? » ; (3) « Qu'est-ce que j'en dégage ? Est-ce qu'il y a une conclusion à tirer ? Est-ce qu'il y a une règle, un principe dans la stratégie enseignée ? » ; (4) « Comment cela peut être transféré dans une prochaine activité ? » ; et (5) « Qu'est-ce qui pourrait être amélioré ou bonifié ? » Ces cinq questions tournaient autour de thèmes qui ont fait l'objet de notre analyse :

1. remarques générales sur l'atelier ;
2. fonctionnement général de l'atelier ;
3. règles à dégager ;
4. transfert envisagé ;
5. améliorations à apporter.

Les synthèses réalisées par les professeurs participants devaient être rédigées grâce au logiciel de traitement de texte *Word* et déposées sur la plateforme électronique *Google Documents*. Il y a eu un total de 15 retours réflexifs (cinq par professeurs) à analyser.

3.5.2 L'entrevue semi-structurée

Selon Savoie-Zajc (2000), l'entrevue se définit comme « une interaction verbale entre des personnes qui s'engagent volontairement dans pareille relation afin de partager un savoir d'expertise, et ce, pour mieux comprendre un phénomène d'intérêt pour les personnes impliquées » (p. 181). Cette définition est peu satisfaisante, car elle laisse entendre que l'interviewer et l'interviewé ont exactement le même intérêt dans la relation (« mieux comprendre un phénomène... »). De plus, on peut se demander si le savoir supposément partagé entre l'interviewer et l'interviewé est du même ordre. Il paraît raisonnable de soutenir que l'interviewer va chercher un savoir dont il ne dispose pas et qu'il va le traiter selon des catégories qui sont à peu près étrangères à l'interviewé. L'interview n'est pas une simple conversation : c'est un instrument grâce auquel on va répondre à une question de recherche qui n'a peut-être même pas effleuré l'esprit de l'interviewé. Dans le cas précis de l'entrevue semi-structurée, *a fortiori*, l'interviewer et l'interviewé se retrouvent dans une situation d'échange contrôlée où

l'interviewer questionne l'interviewé selon un schéma d'entrevue préétabli. Certes, l'échange n'est pas soumis à un cadre parfaitement rigide : il est toujours possible de réfléchir sur un thème auquel on n'avait pas pensé ou d'approfondir une question dans un sens que l'on n'avait pas prévu.

C'est précisément à cause de son caractère ouvert que nous avons opté pour l'entrevue semi-structurée. Bien que nous ayons organisé les schémas d'entrevue autour des thèmes qui nous ont servi à structurer les retours réflexifs (voir la section précédente), nous avons permis que la discussion puisse s'engager autour d'autres idées, comme le rapport du professeur à la lecture en général, la gestion de classe, la planification du matériel didactique, le choix des textes utilisés, etc. Nous avons organisé deux séries d'entrevues individuelles que nous avons enregistrées grâce à un appareil numérique, puis nous avons extrait un compte rendu intégral (*verbatim*) pour chaque entrevue que nous avons consigné dans un cahier prévu à cet effet. Les entrevues ont été réalisées avec chacun des trois professeurs participant à la recherche au moment du troisième et du cinquième atelier composant le module d'accompagnement à la lecture de textes philosophiques.

3.5.3 Le groupe de discussion

Le groupe de discussion (mieux connu sous le nom de *focus group* ou d'entretien focalisé) est un dispositif mis en œuvre pour cueillir des données auprès d'un groupe. D'ordinaire, on recommande de former un groupe de 6 à 12 membres pour favoriser les interactions verbales, c'est-à-dire à la fois des zones de signification communes et des zones de divergences, dans le but de recueillir le plus d'information possible sur un sujet précis (Touré, 2010). On considère qu'un groupe formé d'un nombre limité de membres compromet la cueillette d'information, parce qu'il empêche la confrontation, tandis qu'un groupe formé d'un nombre trop important de membres crée une diversion et favorise la formation de sous-groupes (*ibid.*).

Si nous avons choisi de procéder à la formation d'un groupe de discussion avec nos trois professeurs participants, c'est que nous voulions, à la suite des entrevues individuelles, confirmer ou infirmer certaines impressions, mais surtout prendre le pouls de l'ensemble des professeurs considéré comme un groupe de professionnels parmi d'autres : les professeurs de philosophie du collégial. Bien entendu, le petit nombre de professeurs participant à notre recherche interdit toute généralisation, mais étant donné le caractère exploratoire de notre projet de recherche, nous tenions à organiser des entretiens structurés autour de thèmes qui nous paraissaient pertinents d'aborder dans la perspective de susciter chez les autres professeurs de philosophie du réseau collégial une prise de conscience quant à la

nécessité d'intégrer des préoccupations pour la lecture de textes philosophiques dans leur enseignement.

Concrètement, nous avons procédé à deux groupes de discussion, l'un à la toute fin des ateliers composant le module d'accompagnement à la lecture de textes philosophiques, l'autre au moment de la révision opérationnelle du module, de façon à revoir avec les professeurs les objectifs du module de même que leur mise en œuvre. Comme pour les entrevues, nous avons enregistré les entretiens grâce à un appareil numérique et avons extrait un compte rendu intégral (*verbatim*) pour chacun d'entre eux que nous avons consigné dans un cahier prévu à cet effet.

3.5.4 Le pré-test et le post-test

Pour mesurer si notre 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 (ces textes sont reproduits en annexe). Les questionnaires utilisés en guise de pré-test et de post-test ont été élaborés de façon à mesurer certains items liés à la compréhension de textes philosophiques à dominante argumentative (les questionnaires sont reproduits en annexe). Pour nous aider à identifier ces items, nous avons eu recours au seul ouvrage qui, à notre connaissance, répertorie un ensemble cohérent de processus directement en cause dans la lecture de textes philosophiques, soit le livre du didacticien français de la philosophie Michel Tozzi (2002). Nous présentons ces items dans le tableau suivant (Tableau 3.5).

Tableau 3.5 Items mesurés par chaque question dans le pré-test et le post-test

Items	Questions typiques	Pré-test	Post-test
Interprétation globale	1. De quoi parle ce texte (Quel titre lui donner? Un mot? Une idée?).	Q1	Q1
Problématisation	1. Quelle est la question soulevée par ce texte ?	Q2	Q2
	2. En quoi cette question est un problème philosophique ?	Q3 Q10	Q3
	3. Quel est l'enjeu de ce problème ?		
Argumentation	1. Qu'est-ce que l'auteur soutient dans ce texte (thèse, position) ?	Q4	Q4
		Q5	Q6

Items	Questions typiques	Pré-test	Post-test
	2. En quoi cette thèse est-elle une réponse ou une question à un problème soulevé ? 3. Contre quelle conception l'auteur s'élève-t-il (la thèse adverse) ? 4. Quels arguments utilise-t-il : a) pour soutenir sa thèse ? b) pour faire des objections ? c) pour répondre à des objections ? 5. Chaque argument vise à prouver quoi ?	Q7 Q9	Q7 Q9 Q10
Conceptualisation	1. Quelle est, autour de mots clés par rapport au problème soulevé, la liste des notions qui se rapprochent et qui s'opposent entre elles dans le texte ? 2. Quel est le sens de ces mots ? 3. En quoi ces distinctions conceptuelles éclairent-elles le problème posé ?	Q6	Q5
Exemplification	1. Y a-t-il des exemples concrets dans le texte ? 2. À quoi servent-ils ?	Q8	Q8

Comme on peut le constater, bien que les questionnaires comportaient dix (10) questions chacun, les questions ne mesuraient pas nécessairement les mêmes items. La question 10 (Q10), à titre d'exemple, portait sur la problématisation, dans le pré-test, alors qu'elle tentait de cerner l'habileté de l'étudiant à saisir une argumentation, dans le post-test. Pourquoi une telle disparité ? Simplement parce que nous avons sélectionné des textes philosophiques authentiques et non des textes « scolaires » se conformant par avance à tel ou tel questionnaire. Le choix des textes est certes discutable : pourquoi avoir préféré les textes d'un philosophe américain contemporain plutôt que ceux d'un philosophe grec de l'Antiquité ? Diverses raisons ont motivé notre décision. D'abord, nous voulions utiliser des textes conçus pour des lecteurs débutants en philosophie : or, c'était justement le cas des textes rédigés par Nagel. Ensuite, nous voulions mettre la main sur des textes dépouillés le plus possible de termes philosophiques spécialisés ou, pire, de jargon. Enfin, nous souhaitions trouver des textes dont les thèmes n'allaient pas être abordés en classe par les étudiants au moment de leur lecture, pour ne pas en

« favoriser » certains au détriment des autres (sachant que les connaissances antérieures sur un sujet donné sont un déterminant majeur de la compréhension d'un texte, comme on l'a dit [voir Tardif, 1997]).

Les questionnaires ont été corrigés selon un procédé « inter-juge » dans lequel les trois professeurs participants et nous-mêmes nous sommes entendus sur les critères de correction (les corrigés du pré-test et du post-test sont fournis en annexe). Plus précisément, deux séances de correction communes ont été organisées pour uniformiser davantage la correction des questionnaires. De plus, une fois la correction terminée, on a sélectionné au hasard cinq copies par groupe-classe d'étudiants pour vérifier la qualité de la correction et procéder à des ajustements au besoin.

3.6 Traitement des données qualitatives

Les données recueillies pour le volet « qualitatif » de la recherche ont été traitées en s'inspirant de la méthode de la théorisation ancrée (Paillé, 1996), bien que nous ne visions pas une théorisation à proprement parler. En effet, il s'agissait pour nous de comprendre les difficultés éprouvées par les professeurs lors de la mise à l'essai principale, de même que les « éléments facilitateurs » et les règles didactiques et pédagogiques que chacun a pu dégager pendant l'expérimentation, de façon à améliorer le module et à passer à ce qu'il est convenu d'appeler la mise à l'essai opérationnelle du produit. Autrement formulé, ce que nous cherchions à dégager n'était pas tant une théorie sur un phénomène donné (l'enseignement de la lecture de textes philosophiques, par exemple) que des éléments permettant de comprendre *comment* et *pourquoi* telle activité de lecture ou telle stratégie d'enseignement a fonctionné ou non, ou ce qu'on devrait faire pour qu'elle fonctionne. C'est dire qu'un enjeu pragmatique, voire « utilitariste », a sous-tendu l'ensemble de la démarche de traitement des données.

Pour traiter le matériel recueilli grâce aux instruments de collecte décrits précédemment, nous avons construit six tableaux après avoir survolé préalablement l'ensemble des données et procédé à une première codification. Les cinq premiers tableaux concernent les cinq ateliers composant le module d'accompagnement à la lecture de textes. Le sixième tableau concerne l'ensemble du module. Dans les cinq premiers tableaux, nous avons regroupé les « unités de sens » (= *grosso modo* les réponses aux questions auxquelles les professeurs participants devaient répondre) en fonction des thèmes autour desquels tournaient les questions posées dans les retours réflexifs, les entrevues et les groupes de discussion (voir ci-dessus). De façon à faciliter le traitement, nous avons fusionné les cinq thèmes abordés en trois thèmes principaux : (1) fonctionnement général (positif/négatif) de l'atelier, (2)

règles (didactiques/pédagogiques) à dégager et (3) points à améliorer. Nous avons ajouté deux autres catégories dans le sixième tableau qui concerne, rappelons-le, l'ensemble de l'expérimentation : (4) retombées professionnelles et (5) recommandations pour la mise à l'essai opérationnelle.

Une fois les thèmes circonscrits, nous avons catégorisé les « unités de sens » préalablement dégagées (et regroupées selon les thèmes retenus) selon 14 différentes catégories. Ces catégories ont été identifiées lors de l'analyse des données brutes et elles ont été raffinées tout au long du traitement proprement dit, selon un mouvement de va-et-vient constant entre les données elles-mêmes et le cadre conceptuel qui nous a servi d'assise théorique. Le Tableau 3.6 fait l'inventaire des catégories utilisées pour le traitement des données. Seules les catégories apparaissant à l'extrême droite du tableau doivent nous intéresser. Les catégories apparaissant à gauche et au centre du tableau représentent des catégories « plus larges », sous lesquelles il serait possible de regrouper les catégories utilisées pour l'analyse.

Tableau 3.6 Catégories utilisées pour le traitement des données qualitatives

Stratégies d'enseignement et d'apprentissage (pour la compréhension en lecture)	1. Stratégie d'ordre général	
	2. Stratégie utilisée en phase de pré-lecture	
	3. Stratégie utilisée en phase de lecture	
	4. Stratégie utilisée en phase de post-lecture	
Phases de l'enseignement	5. Planification	
	6. Évaluation	
Éléments du processus d'enseignement-apprentissage	7. Didactique (rapport du maître au savoir)	
	8. Pédagogie (rapport du maître à l'étudiant)	
Éléments de la compréhension en lecture		9. Contexte
		10. Texte
	Lecteur	11. Connaissances antérieures du lecteur
		12. Motivation du lecteur
		13. Logique séquentielle (séquence des objectifs des ateliers)
		14. Matériel didactique (autre que les textes)

Pour donner un exemple concret, si le professeur X a mentionné avoir expliqué le sens de la tâche à l'atelier 1 et qu'il a perçu cette procédure comme un élément facilitant le fonctionnement de l'atelier parce que celle-ci a, d'après lui, motivé ses étudiants à effectuer la tâche de lecture, nous avons inscrit cette « unité de sens » dans le premier tableau sous la rubrique « Fonctionnement général de l'atelier (positif) » et avons accolé à cette unité l'étiquette « Motivation » (catégorie 12). Il va sans dire qu'une certaine part de subjectivité a pu venir jouer lors de l'attribution des catégories aux « unités de sens ». Ainsi, pour reprendre l'exemple précédent, nous aurions pu accoler l'étiquette « Stratégie d'enseignement et d'apprentissage utilisée en phase de pré-lecture » (catégorie 2) à l'unité dégagée. Mais dans le contexte précis auquel nous faisons référence, il valait mieux accoler l'étiquette « Motivation », car c'était ce sur quoi le professeur insistait au regard des documents colligés. Pour éviter un total arbitraire, nous avons pris soin de catégoriser les « unités de sens » chacun de notre côté, puis avons confronté nos catégorisations et décidé par après, en cas de litige, quelle catégorie convenait le mieux à telle ou telle « unité de sens ».

Une fois tout ce travail accompli, nous avons repéré les éléments qui se recoupaient ou qui se répétaient et avons procédé à des regroupements d'« unités de sens » pour en extraire l'essentiel. Nous avons volontairement écarté les éléments peu significatifs au regard de notre objet d'étude ou trop liés à la personnalité de l'enseignant.

3.7 Éthique de la recherche

Notre démarche éthique s'inspire largement des principes directeurs détaillés dans *l'Énoncé de politique des trois conseils* publié par le Secrétariat interagences en éthique de la recherche du Canada (1998, avec les modifications de 2000, 2002 et 2005), notamment : (1) le respect du consentement libre et éclairé, (2) le respect de la vie privée et des renseignements personnels et (3) le respect de la dignité humaine. Les professeurs et les étudiants qui ont participé à cette recherche l'ont fait sur une base volontaire. Ils ont rempli un formulaire de consentement (voir Annexe 1). Ils ont reçu et signé une lettre les informant des objectifs de la recherche, de la durée et de la nature de leur participation en plus de recevoir des renseignements sur la conservation et la destruction des données brutes. Les noms des professeurs et des étudiants ont été éliminés du fichier qui a servi de document de recueil et d'analyse des données.

Outre ce souci pour le respect du consentement et de la confidentialité, une préoccupation éthique pour la dignité, et plus particulièrement pour l'intégrité psychologique des personnes, animait constamment nos interventions lors de nos

interactions avec les professeurs participants et les étudiants, de manière à préserver un lien de confiance et de collaboration mutuelles nécessaire à la réussite de ce projet. Nous avons accordé une attention particulière aux professeurs participants afin qu'ils n'aient pas l'impression d'être soumis à une évaluation de leur pratique, mais qu'ils se perçoivent comme partie prenante d'un processus de co-construction d'un objet pédagogique s'intégrant à leur développement professionnel.

De plus, en raison de la nature même de la recherche qualitative, nous avons ajouté une préoccupation constante pour les micro-éthiques (Martineau, 2007). « Les micro-éthiques renvoient à une éthique du dialogue, de la rencontre, de l'attention, une éthique qui est moins normative (donc prescriptive) que réflexive en ce sens qu'elle se veut écoute et ouverture non seulement à ce que vit autrui mais à ce que je vis moi-même et à ce que nous vivons ensemble dans le cadre de nos interactions » (Martineau, 2007, p. 78). Nous avons eu ce souci constant notamment au cours des entrevues individuelles et du groupe de discussion. À chaque rencontre, il nous fallait être attentifs aux besoins des professeurs et bien situer nos interventions dans le cadre des différentes étapes de la recherche. Nous ne pouvions pas forcer les choses, il fallait donner à chaque professeur l'espace d'appropriation nécessaire tout au long de l'expérimentation et, en même temps, offrir le support nécessaire. La complexité de l'acte éducatif exige des chercheurs qui s'y intéressent de ne pas s'interposer dans le processus de décisions urgentes qui surviennent dans la classe. Enseigner, c'est « agir dans l'urgence et décider dans l'incertitude », comme le dit Perrenoud (1996), et ce n'est pas une simple opération mécanique. Nous avons voulu préserver le caractère vivant, donc mouvant, de cette activité singulière en évitant d'adopter une démarche protocolaire qui aurait pu entraver le caractère spontané de l'acte éducatif.

CHAPITRE 4

DISCUSSION ET ANALYSE DES RÉSULTATS QUALITATIFS

Dans ce chapitre, nous présentons les résultats de l'analyse qualitative. En premier lieu, nous rappelons les objectifs terminaux des cinq ateliers composant le module. Puis, nous faisons un compte rendu de la façon dont les professeurs participants se sont approprié le module d'accompagnement à la lecture de textes philosophiques, atelier par atelier. Par la suite, nous tentons de faire ressortir certains éléments clés qui concernent l'ensemble de l'expérimentation. Enfin, nous concluons ce chapitre par un bref retour sur les principales recommandations qui ont été faites par les professeurs concernant les modifications à apporter au module lors de la révision opérationnelle.

I-61

4.1 Rappel des objectifs terminaux du module

Comme on l'a déjà 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. Nous avons exigé d'eux qu'ils dispensent ces 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 nous ne rendrons pas compte ici) qui se trouvaient dans le *Guide pédagogique* distribué à chaque professeur. Au terme de la mise à l'essai principale, lors de la révision opérationnelle, il a été décidé, compte tenu des remarques faites par les professeurs participants et de l'analyse quantitative des résultats dont nous ferons état au prochain chapitre, de modifier ces objectifs. On remarquera, en consultant le tableau suivant, que l'esprit des objectifs terminaux du module lors de sa mise à l'essai principale est demeuré le même, et ce, en dépit de certains changements.

Tableau 4.1 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 philosophique 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 à dominante argumentative.
5.	Démontrer sa maîtrise des stratégies de lecture.	Démontrer sa compréhension d'un texte philosophique à dominante argumentative.

Nous aurons, bien sûr, l'occasion de revenir sur les arguments qui ont motivé notre décision de changer la formulation des objectifs terminaux. Mais nous pouvons déjà affirmer que la formulation des objectifs du module, lors de la mise à l'essai principale, péchait par un manque de clarté qui nous a rapidement paru inacceptable au moment de la révision opérationnelle. Plutôt que de se focaliser sur l'action à accomplir par l'étudiant (« saisir... », « réorganiser... », « démontrer... », etc.), les objectifs étaient formulés de telle sorte qu'il devenait quasiment impossible pour l'étudiant comme pour l'enseignant, de vérifier s'ils étaient atteints ou non. Comment, par exemple, être sûr qu'on « active des stratégies à la lecture d'un texte philosophique en équipe » (objectif terminal 4) ? Comme tout bon concepteur d'activité de formation devrait le savoir, les objectifs doivent être formulés de telle manière qu'ils indiquent *clairement* la performance qui doit être démontrée par l'étudiant et qui doit être évaluée par l'enseignant (voir Brien, 2002). Est-ce que ce manque de rigueur a pu venir fausser de quelque façon les résultats de notre recherche ? Il ne nous semble pas. En effet, lors des rencontres informelles, des entrevues individuelles et des groupes de discussion (*focus groups*), nous nous sommes assurés que les professeurs interprètent correctement les objectifs terminaux, malgré leur formulation initiale imparfaite. En outre, il faut rappeler que les professeurs disposaient non seulement d'une liste détaillée d'objectifs à atteindre pour chaque atelier du module (fussent-ils décrits de façon insatisfaisante), mais aussi de scénarii d'enseignement et de suggestions de textes à utiliser.

4.2 Analyse de l'expérimentation des ateliers de lecture en classe

Pour préserver la confidentialité des sujets interviewés, nous utiliserons le masculin, dans la présente section, lorsque nous référerons aux professeurs participants (rappelons que l'un des professeurs participants était une femme). De même, nous utiliserons les lettres « A », « B » et « C » pour éviter que les professeurs soient reconnus. Nous passerons systématiquement en revue les cinq ateliers du module en esquissant les grands traits, puis rendrons compte de ce qui est apparu comme les « lignes de force » de l'expérimentation du module, du point de vue des professeurs qui l'ont mise en œuvre.

4.2.1 L'atelier 1

Dans l'atelier 1, il s'agissait essentiellement de réactiver les connaissances antérieures des étudiants arrivant du secondaire en ce qui a trait aux principaux éléments du texte argumentatif : thèse, argument, conclusion. Nous suggérons alors aux professeurs d'utiliser un texte à dominante argumentative de facture simple (le texte proposé dans le *Guide pédagogique* dont les professeurs avaient copie était rédigé par le philosophe français Dominique Janicaud et avait pour thème l'initiation à la philosophie). De fait, il nous paraissait essentiel de ne pas plonger l'étudiant dans la lecture d'un texte proprement philosophique en début de parcours, bien que l'un des professeurs ait mentionné qu'il lui paraissait important de faire lire un texte philosophique dès le départ (nous reviendrons sur cette question). Les trois principales stratégies de lecture que les professeurs devaient enseigner concernaient la réactivation des connaissances antérieures, c'est-à-dire des connaissances sur le vocabulaire utilisé dans le texte à lire, le repérage de la thèse, de l'argument et de la conclusion ainsi que l'annotation du texte.

L'analyse des données qualitatives donne à penser que les professeurs ont tous réactivé les connaissances antérieures de leurs étudiants. Toutefois, on verra dans la dernière section de ce chapitre qu'une certaine confusion a eu lieu. En effet, certains semblent avoir interprété les connaissances antérieures qu'il fallait réactiver comme des connaissances *procédurales* (portant sur des habiletés), alors que d'autres les ont interprétées comme des connaissances *déclaratives* (portant sur des contenus conceptuels). Autrement dit, ce ne sont pas nécessairement les mêmes connaissances qui semblent avoir été réactivées par les professeurs. Un certain flou théorique a donc régné dès le premier atelier, et nous en avons tenu compte dans la nouvelle mouture du *Guide pédagogique* que nous avons préparé pour encadrer la version opérationnelle du module.

Bien qu'ils aient noté que le texte utilisé dans l'atelier 1 s'arrimait bien avec le contenu de leur cours (rappelons qu'il a été utilisé au tout début de la session), deux

professeurs ont souligné qu'il a « démotivé » leurs étudiants à cause du thème autour duquel il tournait et de sa « redondance » :

En utilisant un autre texte que « Ni rite ni mot de passe », je crois tout de même que les étudiants auraient davantage aimé cet atelier. (Enseignant A – retour 1)

C'est un constat qui reviendra constamment par la suite : le sujet du texte apparaît comme un facteur crucial dans la motivation des étudiants à effectuer la tâche de lecture, selon les professeurs participants. Nous aurons à nous demander s'il est réaliste ou non d'attribuer une telle influence sur la motivation des étudiants au seul sujet du texte. Ce qui est certain, pour l'heure, c'est que le sujet du texte a occupé une très grande part de la réflexion des professeurs.

Cela dit, et même si nous n'en avons pas fait explicitement mention dans le *Guide pédagogique*, l'un des professeurs a utilisé une stratégie en phase de pré-lecture que certains appellent le « guide de prédiction » (Blaser, 2008), et que nous avons décidé d'inclure dans la version opérationnelle du module. Cette stratégie consiste à proposer à l'ensemble des étudiants quelques énoncés sur le contenu d'un texte avant d'en entreprendre la lecture, puis à revenir sur ces énoncés une fois cette lecture terminée, de façon à vérifier les prédictions effectuées au préalable. Cette activité permet non seulement d'activer les connaissances antérieures des étudiants, mais aussi de favoriser leur motivation. Un professeur constate en ce sens :

Le facteur déterminant de cet atelier fut sans aucun doute la participation des étudiants lors de la lecture orale du texte. Ils voulaient vraiment vérifier s'ils avaient trouvé les bonnes réponses lors de la pré-lecture. (Enseignant A – retour 1)

Au final, l'atelier 1 a fait office d'introduction aux activités subséquentes du module ; il a permis de faire un survol des notions certes abordées au secondaire, mais qui s'avèrent nécessaires à l'intelligibilité de tout texte philosophique à dominante argumentative (que l'on pense ici aux concepts de *thèse* ou d'*argument* qui, de façon surprenante, ne semblent pas maîtrisés par tous les étudiants arrivant du secondaire¹⁸). Cette activité a été jugée unanimement « importante » par les professeurs, notamment parce qu'elle a fourni aux étudiants l'occasion de se bâtir un vocabulaire commun (« thèse », « argument », « conclusion ») et de s'initier à une méthode de lecture active.

¹⁸ De façon surprenante, car les notions de thèse, d'argument, d'objection et de réponse à l'objection sont supposées avoir été enseignées systématiquement en quatrième et cinquième secondaire, si l'on consulte le programme de français du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec.

4.2.2 L'atelier 2

L'atelier 2 semble être celui qui a posé le moins de problème de fonctionnement. Rappelons qu'il s'agissait d'utiliser un texte de « philosophie appliquée » (genre éditorial) dont le sujet suscite la controverse. Le texte proposé dans le *Guide pédagogique* traitait des mères porteuses (« Porter un enfant », de Denise Bombardier). L'un des professeurs a utilisé ce texte, alors que le second a utilisé un texte portant sur la laïcité à l'école, le troisième ayant choisi un texte sur le phénomène de la télé-réalité. Quel que soit le texte sélectionné, le professeur avait pour mandat d'ajouter aux connaissances déclaratives et procédurales enseignées à l'atelier précédent des informations sur l'objection et la réplique à l'objection. De plus, les étudiants devaient résumer l'ensemble des arguments présentés par les tenants des deux thèses opposées qui s'« affrontaient » dans le texte et réagir à la controverse en en discutant les pour et les contre. Comme on le sait, le résumé de texte et la réaction au texte – que celle-ci soit verbale ou écrite, qu'elle prenne la forme d'un essai ou d'un texte d'opinion – sont des activités qui prennent place dans la phase de post-lecture et ne font donc pas partie de la lecture proprement dite. Elles apparaissent cependant, et nous aurons l'occasion d'y revenir, comme des stratégies intéressantes pour favoriser la compréhension de texte.

Au regard des données recueillies, il apparaît que le sujet du texte lui-même semble avoir été en soi un facteur de motivation important pour les étudiants, aux dires des professeurs :

J'étais agréablement surpris. Je suis convaincu que c'était dû à leur intérêt pour le sujet. (Enseignant C – retour 2) ;

et

je suppose que la réussite de cet atelier est également attribuable au texte choisi. (Enseignant B – retour 2)

Cependant, un professeur a pris conscience que, mis à part le sujet du texte, le fait de fournir un objectif de lecture clair et détaillé aux étudiants a pu venir influencer la réussite de l'atelier :

[Cela a fonctionné] parce que je leur avais dit que nous devons trouver les arguments et qu'il y en avait cinq. Peut-être que le but était alors clairement défini. Si tu as fini de lire le texte et que tu n'as pas trouvé cinq arguments, tu peux continuer à chercher. (Enseignant C – retour 2)

Le facteur temps, notamment pour la post-lecture, a été identifié comme une difficulté par un des participants lors de l'expérimentation :

Après la lecture du texte « Porter un enfant » de Denise Bombardier, les étudiants prenaient déjà position sur le sujet du texte. Je pouvais ressentir l'intérêt des étudiants pour ce sujet. Je me suis dit à ce moment que tout irait

bien [...] Toutefois, plus le temps passait, plus je me questionnais à savoir si la tâche serait terminée à la fin [des] deux heures. (Enseignant A – retour 2)

Les textes furent jugés « accessibles » par les professeurs, bien qu'ils aient permis une progression taxinomique par rapport au texte utilisé à l'atelier 1. Selon les professeurs, les textes sélectionnés pour l'atelier 2 ont fait en sorte d'initier les étudiants au caractère dialectique d'un texte à dominante argumentative. Cela a pu se réaliser parce que les étudiants avaient les connaissances nécessaires pour bien comprendre le texte. Ces connaissances leur avaient été enseignées avant la lecture ou lors de cours antérieurs. Même s'il y avait un certain effort à faire du côté de l'étudiant, il ne s'agissait pas d'un défi insurmontable. C'est d'ailleurs ce qu'affirme l'un des professeurs :

Pour mes trois groupes, l'atelier 2 fut une réussite. La durée des expérimentations a été respectée ainsi que les consignes. Je suppose que la réussite de cet atelier est également attribuable au texte choisi. Il s'agit d'un texte [...] dont le sujet concerne la télé réalité. [Les] étudiants étaient familiers avec le vocabulaire, les réflexions ainsi que les exemples évoqués. (Enseignant B – retour 2)

À la lecture de ces propos, on est tenté de conclure que tout est allé pour le mieux, que les étudiants ont définitivement pu comprendre le caractère dialectique du texte qu'ils avaient à lire. Or, il convient de rappeler que nous avons affaire à des impressions subjectives et non à la réalité – ce qui ne veut, bien sûr, pas dire qu'il n'y ait pas, parfois ou souvent, adéquation entre les deux. Sans vouloir verser dans un psychologisme de mauvais aloi, l'enseignant B s'est montré plus souvent qu'autrement fort optimiste quant à la bonne marche des ateliers du module. Or, nous verrons que les résultats obtenus par les étudiants au post-test n'autorisent pas vraiment l'optimisme, tout en n'encourageant pas pour autant le pessimisme... Selon nous, il ne s'agit pas tant ici de remettre en question la compétence du professeur à enseigner des stratégies de lecture que de s'interroger sur les capacités réelles des étudiants à transférer ces stratégies d'un texte à un autre. Il faudra se demander plus loin quel rôle le professeur de philosophie peut vraiment jouer pour accompagner l'étudiant à cet égard. Ce qui apparaît d'emblée comme une quasi-certitude, dans tous les cas, c'est qu'au regard des résultats au post-test, le fait de saisir le caractère dialectique d'un texte philosophique ne semble pas être une mince tâche pour un étudiant du collégial, loin s'en faut.

4.2.3 L'atelier 3

Si l'atelier 2 est apparu comme étant celui qui a causé le moins de problèmes de fonctionnement, l'atelier 3 est celui qui semble avoir occasionné le plus de maux de tête aux professeurs participants. Signalons que cet atelier poursuivait un double objectif : d'abord, il s'agissait de revenir avec les étudiants sur le texte et le

questionnaire utilisés en guise de pré-test. Le texte concerné, comme nous l'avons déjà mentionné, s'intitule « La grande faucheuse », et il a été écrit par Thomas Nagel et traduit en français par Ruwen Ogien. Ensuite, second objectif, il fallait montrer le lien organique entre le problème philosophique, la question essentielle à laquelle le texte philosophique tente de répondre et la thèse du scripteur du texte (voir le chapitre 2 pour une description de ces éléments).

Seul un professeur a noté que le sujet du texte a constitué un facteur positif pour la bonne marche de l'atelier, les autres ayant révélé avoir eu beaucoup de difficulté à en arrimer le thème (la mort) au contenu de leur cours. Par ailleurs, deux professeurs ont indiqué que le fait de se centrer sur le lien organique « problème – question – thèse » a été profitable pour les étudiants. L'un d'eux raconte :

Ce qui a bien marché, c'est l'explication du lien entre problème – question – thèse qui semble en avoir éclairé plusieurs. Les étudiants comprenaient que ça pouvait les aider à identifier un de ces éléments pour trouver les autres.
(Enseignant C – retour 3)

De fait, saisir le lien organique entre le problème, la question et la thèse de l'auteur constitue une véritable clé pour comprendre un texte philosophique. Mais on peut se demander si la façon dont a été construit l'atelier 3, dans la version principale du module, n'a pas noyé les étudiants dans une mare d'informations venue compromettre l'essentiel de la leçon. En effet, au lieu de se concentrer sur l'enseignement du lien entre le problème, la question et la thèse (tâche qui a semblé cognitivement exigeante pour beaucoup d'étudiants, selon les professeurs), l'enseignant devait en plus, comme on l'a vu, revenir sur « La grande faucheuse » et sur le questionnaire qui accompagnait ce texte. Certes, il était nécessaire de revenir sur le pré-test avec les étudiants, mais n'aurait-on pas pu le faire à un autre moment, « en dehors » des ateliers prévus dans le module d'accompagnement à la lecture de textes philosophiques ?

Autre difficulté majeure : en distribuant les questionnaires corrigés aux étudiants qui les avaient remplis quelques semaines auparavant, les professeurs ont été confrontés à un problème généralisé de démotivation. En effet, les résultats obtenus par les étudiants au pré-test (moyenne de 4,93/10 pour le groupe expérimental) en ont découragé plusieurs, comme l'atteste ce commentaire :

Le plus difficile, de ce que j'en conclus, consiste à susciter l'intérêt pour le texte. D'autant plus que c'est franchement pénible d'intéresser des étudiants après leur avoir donné leur copie – dont la majorité tournait autour de 4,3/10 ! (Enseignant B – retour 3)

L'un des professeurs aura su contourner cette difficulté en revenant sur le texte avant l'atelier 3, au moment où la correction venait à peine d'être faite. Pour autant,

il n'aura pas pu éviter tout souci : parce qu'il avait oublié que le troisième atelier portait spécifiquement sur « La grande faucheuse », il s'est retrouvé à revenir deux fois sur le même texte. Il s'en explique de la façon suivante :

[...] L'atelier était beaucoup trop répétitif [...]. J'aurais dû attendre avant de revoir le texte avec les étudiants mais je voulais faire cela rapidement afin qu'ils n'oublient pas l'essence du texte. (Enseignant A – retour 3)

C'était effectivement une excellente idée de revoir le texte assez tôt après la correction du questionnaire. On peut par contre s'interroger sur la nécessité d'utiliser le même texte à deux reprises. Il semble que l'enseignant A ait préféré se pencher sur le même texte parce qu'il souhaitait se conformer le plus possible au devis expérimental, de façon à ne pas « fausser les résultats » de la recherche. C'est du moins ce qu'il nous a révélé après que nous l'ayons interrogé sur les raisons pour lesquelles il a opéré ce choix.

Ceci dit, considérant l'ensemble des difficultés occasionnées par le retour sur le pré-test, les professeurs ont unanimement souhaité qu'on laisse tomber cette activité dans la version opérationnelle du module. Ce qui fut fait, notamment parce que, dans cette version du module, il n'y a plus besoin d'administrer un pré-test aux étudiants, comme c'était le cas dans la version principale, pour les fins de la recherche.

4.2.4 L'atelier 4

Les données relatives à l'expérimentation de l'atelier 4 sont intéressantes, parce que les commentaires des professeurs concernant cet atelier sont contrastés. Alors qu'un professeur se félicite de la bonne marche de l'atelier, un autre s'en désolé. Tous reconnaissent que c'est l'atelier qui a demandé le plus de réajustements. Comment l'expliquer ?

Avant toute chose, il faut noter que l'atelier 4 consistait à faire lire un texte philosophique aux étudiants, puis à leur demander d'en dégager les principaux éléments (question, problème, thèse, arguments, objections, etc.), de façon à ce qu'ils les représentent graphiquement sous forme de schéma. Les étudiants devaient avoir lu le texte à la maison avant d'entrer en classe. De plus, ils devaient se placer en équipe de trois à cinq personnes pour discuter des éléments repérés lors de leur lecture préalable, puis effectuer la schématisation du texte. En nous appuyant sur la documentation scientifique disponible sur le sujet (Stevens et collab., 1991), nous avons suggéré aux professeurs de former les équipes selon une certaine procédure. Celle-ci consistait à regrouper des étudiants « forts », « moyens » et « faibles » (au regard des résultats cumulés qui les concernent), en prenant toutefois garde d'éviter les disparités trop importantes (voir *ibid.*).

En tout premier lieu, ce qui ressort de l'analyse des données, c'est que la formation des équipes a posé un problème aux professeurs. L'un des trois s'est dit carrément mal à l'aise par rapport à la procédure de regroupement des étudiants, préférant laisser ces derniers libres de former des équipes selon leur bon vouloir plutôt que d'imposer son choix, fût-il justifié pédagogiquement. De plus, deux professeurs ont constaté dans leurs réflexions qu'il ne s'agit pas de placer les étudiants selon leur « force » pour assurer à l'équipe dans laquelle ils se retrouvent un maximum d'efficacité. Ils ont remarqué que, parmi les étudiants « forts », certains étaient incapables d'exprimer leur opinion et/ou de montrer aux étudiants soi-disant « faibles » comment procéder lorsqu'ils rencontraient des difficultés :

Les activités « forts »/« moyens »/« faibles », je doute de l'efficacité de cela [...]. Souvent les étudiants forts ne sont pas des étudiants qui sont extravertis [...]; ils ne sont pas aptes à être leader d'une équipe. (Enseignant C – entrevue 1 :26 :28 [p. 24])

C'est pourquoi les professeurs ont introduit un autre paramètre dans la formation des équipes qui n'était pas prévu dans le *Guide pédagogique* : le *leadership*. Ainsi, au lieu de considérer uniquement la « force » des étudiants, ils se sont assurés qu'un « leader » allait se retrouver dans chacune des équipes. L'un des professeurs raconte :

J'ai placé les [étudiants] « forts », « moyens » et « faibles » en fonction des notes, mais aussi en tenant compte de la façon dont ils sont actifs à l'intérieur du groupe [...]. Il y a une différence entre les résultats que les étudiants ont et la participation, le rôle qu'ils vont avoir dans chacune des équipes. (Enseignant A – entrevue 1 :05 :56 [p. 33])

Un autre élément qui ressort de l'analyse a trait à la lecture préalable. C'est un problème classique chez tous les enseignants : comment s'assurer que les étudiants ont bel et bien effectué le travail qu'on leur a demandé de faire à la maison (voir par exemple McKeachie et collab., 2010) ? Deux professeurs ont buté sur cette difficulté alors qu'un autre a su la contourner en ayant recours au principe – traditionnel dans l'approche comportementale – du renforcement positif : les étudiants qui avaient lu et annoté le texte ont eu droit à quelques points supplémentaires.

Tous les professeurs ont relevé que les textes utilisés pour l'atelier 4 ont posé un défi cognitif de taille aux étudiants, ce qui les a amenés à modifier considérablement le scénario d'enseignement prévu à l'origine :

L'atelier 4 est celui qui a subi le plus de modification d'un cours à l'autre. Dans les trois groupes, cela a changé, j'ai changé de démarche, j'ai changé d'approche. (Enseignant B – entrevue 1 :07 :19 [p. 4])

Nos observations sur le terrain confirment que les professeurs se sont ajustés en fonction des difficultés qui survenaient en cours d'atelier. À titre d'illustration, ils

ont parfois marqué des temps d'arrêt lors du déroulement de l'atelier. Lors de ces moments, ils pouvaient, par exemple, revenir en grand groupe sur certaines sections du texte. Les étudiants avaient alors l'occasion de mettre en commun leur compréhension. Un professeur a écrit au tableau les principaux concepts du texte en les expliquant au fur et à mesure de la lecture. Les professeurs n'ont pas laissé leurs étudiants seuls face à leurs problèmes de compréhension ; ils sont intervenus à leur manière en tentant de colmater les brèches. Souvent, ils ont réalisé après coup que le texte choisi comportait trop de difficultés pour leurs étudiants. Certains ont dû faire une longue introduction au texte, alors qu'ils n'avaient pas prévu de le faire. D'autres ont cherché à placer le texte dans son contexte historique pour le rendre plus intelligible. Un professeur a carrément ajouté une période d'enseignement magistral avant de lancer ses étudiants dans l'activité de lecture, tant ces derniers lui semblaient désorientés. Pourtant, le texte choisi par ce professeur était directement en lien avec des notions abordées précédemment dans son cours. Comment se fait-il que les étudiants aient eu tant de peine à mener à bien la tâche de lecture ? Est-ce à cause de l'inexpérience du professeur ? Des difficultés propres au texte choisi ? Du développement cognitif des étudiants ? Il nous faudra revenir sur ces questions.

4.2.5 L'atelier 5

Dans le dernier atelier de notre module, il s'agissait de procéder à une évaluation formative en vue de consolider les connaissances – tant procédurales que déclaratives – acquises par les étudiants. Le professeur avait pour mandat de sélectionner un court texte (d'une à deux pages), de construire un questionnaire portant sur tous les éléments du texte philosophique à dominante argumentative enseignés lors des ateliers précédents et, enfin, d'élaborer un corrigé détaillé qu'il devait remettre aux étudiants. Le scénario d'enseignement suggéré dans le *Guide pédagogique* prévoyait que les étudiants lisent le texte et répondent aux questions qui s'y rapportent, puis qu'ils échangent leur copie avec un autre étudiant, suivant les principes de la correction par les pairs.

Tout d'abord, notons que la correction par les pairs est une méthode pédagogique qui n'avait jamais été employée par les professeurs participants avant l'expérimentation du module. Ce facteur pourrait expliquer en partie pourquoi l'un d'entre eux a jugé l'atelier assez peu satisfaisant. Reste que pour deux professeurs, cette méthode s'est révélée enrichissante sur le plan professionnel. De plus, un professeur a même indiqué que la correction par les pairs avait, d'après ses observations, favorisé la compréhension du texte au programme, à tel point qu'il comptait réutiliser cette stratégie pédagogique :

Je devrais utiliser davantage cette formule parce qu'ils [les étudiants] auraient une meilleure compréhension des textes ; c'est parce qu'ils connaissent mieux le genre de questions qui seront posées [grâce à la correction par les pairs]. (Enseignant B – entrevue 1 : 14 :16 [p. 8])

La réussite de l'atelier 5 reposait en grande partie sur la préparation du professeur ; le gros du travail devait donc se faire en amont de l'activité, dans la phase de planification de l'enseignement. Or, un professeur a avoué ne pas avoir produit de version « papier » du corrigé. Il s'en est repenti par la suite :

Toutes les petites nuances dans les réponses, je trouve qu'on s'embourbe là-dedans [...]. L'atelier 5 aurait mieux marché si j'avais eu une grille de correction écrite. (Enseignant C – entrevue 2 :26 :22 [p.30])

Ceux qui avaient pris (ou eu) le temps de préparer un corrigé ont affirmé que les étudiants en avaient tiré de nombreux bénéfices, comme en fait foi ce commentaire :

Pour chacune des questions j'avais conçu un corrigé [...] ; cela a donné lieu à des débats intéressants où les étudiants posent des questions. (Enseignant B – entrevue 1 :13 :09 [p. 7])

Un autre raconte dans la même veine :

Je voyais que [grâce à la correction par les pairs], ils décelaient plus facilement les points importants. (Enseignant A – entrevue 2 :09 :32 [p. 38])

Aux dires des professeurs participants, le fait de se familiariser avec la correction de questions de compréhension aide l'étudiant à percevoir les critères de rigueur du professeur et à mieux y répondre. C'est une activité qui prépare bien à une évaluation sommative. Malgré les difficultés éprouvées, tous les professeurs ont souhaité que l'on conserve une activité de correction par les pairs dans la version opérationnelle du module.

4.3 Considérations sur l'ensemble du module

Nous avons eu l'occasion de sonder l'opinion des professeurs au sujet de l'ensemble du module. Évidemment, chacun a retiré de son expérience quelque chose d'unique. Pour un professeur, par exemple, le fait d'avoir participé à un projet de recherche sur la lecture lui a fait prendre conscience de l'écart qui existe entre les difficultés qu'il croyait que les étudiants allaient éprouver relativement à la lecture de textes et les difficultés réelles sur lesquelles ils ont buté, au moment de la lecture. Un autre a révélé que l'expérimentation de nouvelles méthodes pédagogiques avait augmenté son répertoire de stratégies d'enseignement et d'apprentissage. Un professeur a affirmé avoir senti que les étudiants étaient parvenus, au terme du module, à une certaine « saturation » par rapport à l'analyse de textes, ce qui, d'après lui, montre

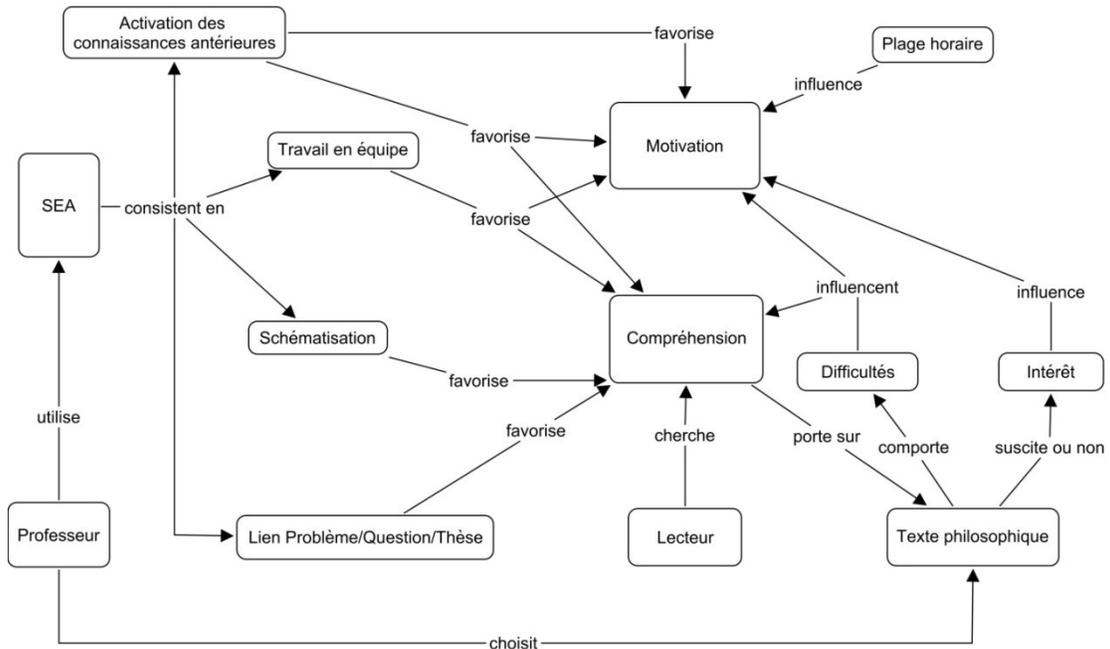
que l'on ne peut « étirer la sauce » indûment, sous peine de gruger trop de temps sur la réflexion philosophique.

Quoi qu'il en soit de ces différentes constatations, certains points d'accord émergent des données qualitatives. Pour donner un caractère plus systématique à leur présentation, nous diviserons l'exposé en trois sections tournant chacune autour d'une catégorie dégagée lors de l'analyse des données brutes (voir la Figure 4.1 ci-dessous) : (1) les stratégies d'enseignement et d'apprentissage, (2) les difficultés propres au texte philosophique, et (3) le problème de la motivation.

4.3.1 Les stratégies d'enseignement et d'apprentissage

L'un des points qui a retenu le plus l'attention des professeurs participants concerne l'utilisation des stratégies d'enseignement et d'apprentissage (ci-après notées « SEA ») qui devaient être mises en œuvre dans le cadre de l'expérimentation. Parmi celles-ci, (a) l'activation des connaissances antérieures, (b) la schématisation et (c) le travail en équipe ont occupé une large place dans la réflexion des professeurs, comme on peut le constater dans la figure suivante où nous avons synthétisé, sous forme de réseau conceptuel, les données qualitatives ayant trait à l'expérimentation du module prise dans son ensemble.

Figure 4.1 Réseau conceptuel de l'analyse des données qualitatives relatives à l'ensemble de l'expérimentation



(a) Comme nous l'avons mentionné à la section précédente, bien que tous les professeurs s'entendent pour dire qu'il est essentiel de tabler sur les connaissances antérieures des étudiants avant de leur enseigner de nouvelles connaissances, il semble y avoir eu confusion entre l'activation des connaissances antérieures *déclaratives* et l'activation des connaissances antérieures *procédurales*. C'est d'ailleurs ce que laisse entrevoir cet extrait :

Ça dépend [de] ce qu'on entend par connaissances antérieures [...]. Il faut aller chercher les connaissances antérieures. Les connaissances antérieures sur quoi ? Sur l'activité comme telle ou [sur] le sujet du texte ? (Enseignant C – focus 1 [p. 17])

Il est loin d'être clair que l'on puisse imputer la responsabilité de cette confusion aux seuls professeurs car, au regard de la première mouture du *Guide pédagogique* dont ceux-ci avaient copie, on ne précisait pas quel type de connaissances devait être réactivé. On retrouve d'ailleurs une pareille ambiguïté dans certains documents en psychologie cognitive de l'éducation. En effet, bien qu'on y répète à l'envi que les connaissances antérieures forment le socle sur lequel toute nouvelle connaissance se greffe (voir, par exemple, Tardif, 1997), on ne mentionne pas toujours explicitement s'il s'agit des connaissances déclaratives, procédurales ou conditionnelles (ou des trois). Dans le livre de Tardif précédemment cité, par exemple, lorsque l'auteur veut faire prendre conscience que la lecture de texte exige des connaissances antérieures suffisantes pour que le texte soit compris, tout se passe comme si seules les connaissances déclaratives importaient¹⁹.

Quoi qu'il en soit, nous avons pris acte de l'embarras suscité par la question des connaissances antérieures et avons insisté, dans le *Guide pédagogique* qui encadre la version opérationnelle du module, sur la nécessité d'activer les connaissances antérieures déclaratives *et* procédurales, en mettant l'accent, il est vrai, sur l'activation des connaissances antérieures déclaratives. C'est que, tout au long de l'expérimentation, les connaissances déclaratives sur le texte sont apparues comme étant un facteur primordial dans la compréhension de texte, corroborant par là les résultats que la recherche accumule depuis plusieurs années (voir, par exemple, Giasson, 1990). Les professeurs ont constaté à maintes reprises que le manque de vocabulaire et de connaissances générales avait empêché certains étudiants d'accéder à l'intelligibilité des textes qui leur avaient été présentés.

En insistant sur les connaissances déclaratives, nous ne voulons pas induire qu'il est inutile de rappeler aux étudiants, par exemple, comment repérer une thèse (connaissance procédurale) ; nous voulons plutôt souligner qu'il est nécessaire d'effectuer un travail préalable sur le *vocabulaire*, en philosophie, si l'on veut que la

¹⁹ Nous ne disons pas que c'est ce que l'auteur avance, mais que c'est ce qu'il laisse supposer, compte tenu de la façon dont il formule ses propositions (voir Tardif, 1997, p. 37-54).

lecture de textes soit autre chose qu'un balayage de mots sans autre impact cognitif que celui de provoquer l'ennui.

(b) L'une des stratégies phares qui a été utilisées dans notre module est la schématisation. Comme on le sait, la recherche indique qu'un lecteur comprend véritablement un texte lorsqu'il est en mesure d'activer ou de construire un schéma du texte (Giasson, 1990). Dans le cadre de notre expérimentation, schématiser revenait à représenter graphiquement les principaux éléments d'un texte philosophique à dominante argumentative (problème philosophique, question essentielle, thèse, arguments, objections, etc.) en montrant de façon explicite les liens logiques que ceux-ci entretiennent. Bien que l'on puisse comparer la démarche de schématisation que nous avons employée à celle de Blackburn (1994), nous nous sommes davantage inspirés (quoique très largement) des travaux effectués dans le domaine de la grammaire textuelle (voir le chapitre 2). Nous avons proposé aux professeurs participants d'utiliser le logiciel *CmapTools* pour construire le canevas des schémas des textes qu'ils allaient soumettre²⁰ aux étudiants, notamment à l'atelier 4. Bien que nous leur ayons offert une miniformation ainsi que du support, aucun professeur n'a eu recours à ce logiciel. Ainsi, deux professeurs ont préféré fournir à leurs étudiants un canevas du schéma « fait main », alors qu'un autre a préféré effectuer le schéma du texte directement au tableau.

Parmi les trois professeurs interrogés, deux ont particulièrement apprécié le fait d'avoir pu utiliser la schématisation comme stratégie pour améliorer la compréhension de textes de leurs étudiants. L'un d'eux raconte :

Moi, ça vraiment très bien été au niveau des schémas. J'ai aimé le fait de les faire travailler sur un texte et par la suite leur demander de schématiser. Puis, dès le deuxième atelier, je leur ai demandé de le faire. [...] À part quelques exceptions, ils réussissaient à aller chercher les éléments essentiels, à les schématiser. (Enseignant A – focus 1 [p. 28])

Par contre, un autre s'est montré plutôt rébarbatif par rapport à la démarche proposée :

Moi, je n'ai pas fait de schématisation. Je ne suis pas vraiment à l'aise avec ça. J'en fais pour les étudiants au tableau par exemple, pour leur montrer comment schématiser. (Enseignant C – focus 1 [p. 29])

C'est que, expliquera-t-il, la schématisation semble constituer une stratégie exigeante sur le plan cognitif pour les étudiants, au sens où ceux-ci doivent non seulement se familiariser avec une certaine façon de faire avec laquelle il ne sont pas à l'aise au départ, mais aussi comprendre en profondeur le texte afin de pouvoir en représenter la logique interne :

²⁰ Par « canevas », il faut entendre un schéma dont les cases ne sont pas remplies.

La schématisation, c'est un gros morceau à intégrer. Je ne me serais pas vu ajouter cela en voyant où sont rendus les étudiants après cinq ateliers. (Enseignant C – entrevue 1 : 19 :40 [p. 22])

Malgré les commentaires apparemment irréconciliables des professeurs au sujet de la schématisation, tous s'entendent pour affirmer qu'il est irréaliste de demander aux étudiants de construire le schéma d'un texte à n'importe quelle condition. La première condition qui doit être remplie, selon eux, est la « facilité » du texte :

La schématisation pour le texte de Denise Bombardier a bien été [...]; ça aurait été trop pour l'atelier 4. (Enseignant A – entrevue 2 : 13 :59 [p. 39])

Un autre professeur va dans le même sens :

Avec des textes plus faciles, il va peut-être y avoir une meilleure efficacité dans la progression de la lecture pour [que les étudiants soient capables] de faire des schémas. (Enseignant C – entrevue 1 : 20 :30 [p. 23])

La seconde condition évoquée par les professeurs est reliée au moment où la schématisation doit être exploitée comme stratégie de compréhension en lecture. D'après les professeurs participants, on ne saurait demander aux étudiants de schématiser un texte au début d'un programme d'enseignement de la compréhension en lecture, lorsqu'on leur montre, par exemple, les principales caractéristiques du texte philosophique à dominante argumentative. C'est plutôt au terme de la séquence d'apprentissage qu'il conviendrait d'initier les étudiants à cette stratégie de compréhension.

Si la recherche indique qu'il est préférable de faire schématiser un texte par les étudiants eux-mêmes plutôt que de réaliser le schéma à leur place (voir Giasson, 1990, p. 125), l'expérience des professeurs révèle que les étudiants ont énormément de difficulté à exécuter cette tâche eux-mêmes lorsqu'il s'agit de textes philosophiques. Il se dégage des commentaires recueillis que le professeur doit fournir au minimum un canevas du schéma, avec des liens logiques déjà mis en évidence, pour que la réalisation de l'activité soit d'un quelconque profit.

(c) Avec la schématisation, le travail en équipe a mobilisé une grande partie des réflexions des professeurs en ce qui concerne les stratégies d'enseignement et d'apprentissage. À cause de ce qu'il faut bien appeler la « popularité » du paradigme socio-constructiviste en éducation, le travail en équipe jouit depuis plusieurs années d'une excellente réputation. À la lumière des données de notre recherche, cette réputation est-elle fondée ? On peut d'ores et déjà affirmer que les étudiants ont unanimement apprécié les activités en équipe, aux dires des professeurs participants. Mais le travail en équipe aurait surtout été utile en phase de post-lecture, par exemple dans le cadre d'un débat. En outre, cette stratégie d'apprentissage semble avoir eu un effet sur la motivation des étudiants, ce qui

concorde du reste avec de nombreux résultats d'études menées sur l'incidence du travail coopératif sur la motivation : « L'apprentissage coopératif, fondé sur le principe de la collaboration, suscite généralement la motivation de la majorité des élèves, car il favorise la perception qu'ils ont de leur compétence et de leur capacité à contrôler leurs apprentissages » (Viau, 2009, p. 143). Reste à déterminer l'impact réel de cette stratégie sur la *compréhension* de textes philosophiques. Bien que quelques études semblent montrer que « [l]es discussions ayant lieu dans les groupes favorisent davantage le développement de stratégies cognitives de haut niveau que le raisonnement pratiqué dans les situations d'apprentissage individuelles et compétitives » (Taylor, 1996 ; cité dans Giasson, 1990, p. 93), on peut se demander si *tous* les étudiants bénéficient de l'apport des pairs dans la compréhension d'un texte philosophique. Les étudiants « moyens », par exemple, y trouvent-ils leur compte ? Notre recherche ne permet pas de répondre à cette question.

Lorsque nous avons proposé aux professeurs une méthode de formation des équipes, nous avons insisté sur le rôle de l'entraide entre les étudiants « forts » et les étudiants plus « faibles ». Une raison « idéologique », liée en fait à certaines valeurs de l'éducation (coopération, solidarité, etc.), motivait notre démarche de formation des équipes, en plus des raisons « pragmatiques » rattachées à l'efficacité de la méthode. On a vu que tous les professeurs ne se sont pas sentis à l'aise avec cette façon de faire. Comme nous l'avons signalé, certains ont légèrement modifié la procédure de formation des équipes en intégrant le paramètre du *leadership*. Un autre a préféré laisser ses étudiants intégrer les équipes qu'ils voulaient. Malgré ces différentes approches, un consensus a tout de même émergé parmi les expérimentateurs à l'effet que la méthode de formation des équipes devrait en tout temps être laissée à la discrétion du professeur.

4.3.2 Le texte philosophique

Que ce soit en raison de leur relative « inexpérience » comme professeurs de philosophie ou en raison des difficultés inhérentes au contenu des textes philosophiques, tous les professeurs participants se sont butés aux problèmes des étudiants à comprendre un texte en profondeur. Bien entendu, il y a eu des succès ; les professeurs ont notamment remarqué que leurs étudiants avaient progressé quant à leur façon de lire, passant d'une manière « passive » à une manière plus « active » d'appréhender le texte :

Ils n'ont pas juste fait la lecture, ils ont fait une lecture active. Donc, déjà là, c'est une grosse différence, parce que je n'étais jamais arrivé à ce niveau-là avec les étudiants. (Enseignant C – focus 1 [p. 37])

Un autre témoigne :

Je voyais qu'ils décelaient les points importants plus facilement [après].
(Enseignant A – entrevue 2 : 09 :32 [p. 38])

Reste que trouver des textes accessibles, qui suscitent l'intérêt des étudiants et qui cadrent bien avec le contenu du cours, a représenté un véritable défi pour les professeurs, et ce, même si nous en avons proposé un certain nombre dans le *Guide pédagogique* à titre d'exemples. En accord avec la recherche contemporaine sur la motivation scolaire (voir, par exemple, Viau, 2009), un professeur a remarqué que les textes philosophiques, parce qu'ils sont exigeants cognitivement, ont constitué une source de motivation, particulièrement pour les étudiants dits « forts ». Pour les autres, ils ont souvent semblé « trop difficiles », soit parce qu'ils fourmillaient d'exemples, ce qui « perdait » les étudiants :

L'auteur donnait trop d'exemples, ça empêchait les étudiants d'y voir clair,
(Enseignant B – entrevue 1 : 10 :13 [p. 6]) ;

soit parce que leur caractère dialectique en déroutait plus d'un :

L'auteur donne des arguments contraires à sa position et s'objecte à ces arguments pour défendre sa position. Pour les étudiants, il peut y avoir de la confusion parce qu'ils ont l'impression que l'auteur défend une thèse inverse de la sienne. (Enseignant C – entrevue 1 :13 :00 [p. 21])

La difficulté des étudiants à saisir le caractère dialectique d'un texte philosophique à dominante argumentative est-elle liée à leur développement cognitif ? À l'insuffisance de leur préparation au secondaire ? À leur inexpérience comme lecteur ? À l'ensemble de ces facteurs ? Il est évidemment impossible d'en dire quoi que ce soit à la lumière des commentaires colligés. Ce que nous savons, par contre, c'est que selon la perspective des professeurs interrogés, il y a une réelle difficulté à faire comprendre qu'un auteur puisse s'objecter à sa propre thèse dans le seul but d'en éprouver la solidité. Tout se passait comme si, d'un point de vue psychologique, l'étudiant avait du mal à se « décentrer », à admettre que l'on puisse et que l'on doive, en philosophie, considérer l'ensemble des arguments et des objections lorsque l'on veut soutenir une idée de façon tant soit peu crédible.

Les difficultés éprouvées par les étudiants au sujet des textes philosophiques n'ont pas été sans avoir eu d'effets sur le scénario d'enseignement initialement prévu par les professeurs. L'un des professeurs affirme :

J'ai remarqué que les étudiants ont eu beaucoup plus de difficulté que je pensais sur ce texte-là [le texte de Thomas Nagel sur le sens de la vie]. Ils étaient désarmés. Ils avaient même de la difficulté à trouver, finalement, la question initiale, les thèses et tout ça. Donc, à partir de ce groupe-là, où [cela] a été difficile pour eux, je me suis réajusté. C'est-à-dire que, avant de commencer la lecture en équipe, j'ai mis les choses en perspective, je leur ai

expliqué certains points dans ce texte-là qui étaient [plus] difficiles. Donc, j'ai dû vraiment faire [...] un résumé de ce texte-là dans les autres groupes pour qu'ils soient capables de le travailler, par la suite, en petites équipes.
(Enseignant A – focus 1 [p. 12])

Lorsque le texte est « trop difficile », l'étudiant semble décrocher de l'activité de lecture ; il attend des explications de la part du professeur, ce qui augmente considérablement la tâche de ce dernier :

Quand le texte est trop difficile, il faut toujours expliquer le texte. (Enseignant C – entrevue 1 :09 :50 [p. 20])

I-78

On peut se demander ce que l'étudiant peut bien retirer du travail sur le texte, une fois que le professeur lui en a fait le résumé complet. Tous les efforts mis de l'avant par l'enseignant en valent-ils alors la peine ? Le danger est grand de placer l'étudiant dans une position de passivité qui le conduit non pas vers la *compréhension* du texte, mais vers le *repérage* des éléments que le professeur lui a demandé d'identifier :

Je me suis battu tout au long des ateliers pour [...] empêcher [les étudiants] de faire du repérage et les tourner vers la compréhension ; [...] c'est pourquoi j'ai insisté à leur première lecture pour qu'ils résumant chaque paragraphe.
(Enseignant C – entrevue 1 : 24 :45 [p. 23])

4.3.3 La motivation

Si l'on en croit les commentaires des professeurs, les difficultés propres au texte philosophique ont eu une incidence non seulement sur la compréhension de texte, mais sur la motivation des étudiants à réaliser les ateliers de lecture. En tant que concepteurs, nous avons accordé une place somme toute assez réduite à la question de la motivation dans la phase d'implantation principale du module d'accompagnement à la lecture de textes philosophiques. Les commentaires des professeurs nous ont obligés à porter une attention plus soutenue à cette question à l'étape de la révision opérationnelle.

Selon Rolland Viau (Viau, 2009, p. 12), la motivation est « un phénomène qui tire sa source dans les perceptions que l'élève a de lui-même et de son environnement, et qui a pour conséquence qu'il choisit de s'engager à accomplir l'activité pédagogique qu'on lui propose et de persévérer dans son accomplissement, et ce, dans le but d'apprendre ». L'auteur identifie six conditions importantes à remplir pour qu'une activité puisse susciter la motivation des étudiants (Viau, 2000) :

1. avoir une certaine signification pour les étudiants ;
2. représenter un défi à relever ;

3. mener à des réalisations semblables à celles qu'ils retrouvent dans la vie courante ;
4. être d'un niveau de difficulté exigeant sur le plan cognitif ;
5. les responsabiliser ;
6. comporter des objectifs et des consignes claires.

À ces conditions, on pourrait rajouter la perception de sa compétence et de la contrôlabilité de la tâche (voir Viau, 1994, p. 36 et 73).

Selon les professeurs interrogés, il apparaît que l'une des principales raisons de la motivation des étudiants à lire un texte est le lien que celui-ci entretient avec le contenu du cours :

[...] [P]arce que le sujet les intéressait de près, on en parle depuis le début de la session... (Enseignant B – entrevue 1 : 01 :21 [p. 1])

Si le texte n'entretient aucun lien avec le contenu du cours, c'est l'inverse qui est observé : la démotivation semble gagner les étudiants parce que l'activité de lecture perd tout son sens :

Le sujet de la mort était bien loin de nos préoccupations. C'est comme si je faisais une bulle, j'étais hors contexte, ça [ne] les intéressait pas, [...] d'autant plus avec les résultats médiocres qu'ils ont eu [au pré-test]... (Enseignant B – entrevue 1 : 04 :01 [p. 3])

Considérant le grand nombre de commentaires consacrés à l'importance du lien que doit entretenir le texte avec le contenu du cours comme facteur de réussite des ateliers de lecture, on peut se demander si les professeurs n'ont pas « surévalué » ce critère. Certes, il est raisonnable de penser qu'un étudiant placé devant un texte qui n'entretient aucun lien avec le cours a de grandes chances de perdre tout intérêt pour la chose. Comme l'écrit Viau (2009, p. 24), un étudiant « [...] accorde de la valeur à une activité pédagogique s'il en perçoit l'intérêt ou l'utilité. S'il n'y voit aucun intérêt ni utilité, il est fort probable qu'il lui accorde peu de valeur et qu'il soit par conséquent démotivé ». Mais encore faut-il que le professeur consacre du temps à faire valoir l'intérêt ou l'utilité des activités qu'il propose. Les professeurs se sont-ils souciés de ce détail ? Ce qui est sûr, c'est que parmi les trois professeurs interrogés, l'un dit avoir particulièrement tenu compte de ce facteur motivationnel :

Je leur expliquais avant chaque atelier l'importance de bien le faire, ce qui aura une incidence plus grande que seulement sur leur cours. (Enseignant A – entrevue 1 : 11 :58 [p. 34])

De fait, le professeur en question a pris soin d'expliquer l'utilité de la tâche en montrant à ses étudiants comment et pourquoi ce qu'ils étaient en train de faire allait avoir des répercussions positives sur leur compétence à lire des textes, dans

d'autres cours ou dans d'autres domaines, par exemple. En outre, il dit avoir établi un lien entre la compétence à lire et la compétence à écrire un texte :

Je leur disais : « Avec ce que vous êtes en train de faire dans les ateliers, vous allez avoir plus de facilité à structurer votre dissertation ». (Enseignant A – entrevue 2 : 06 :09 [p. 37])

Les professeurs de philosophie savent quelle importance revêt l'épreuve de la dissertation pour les étudiants. C'est que la dissertation constitue, la plupart du temps, l'instrument grâce auquel l'atteinte de la compétence du cours de philosophie est évaluée. Savoir lire un texte philosophique à dominante argumentative – c'est-à-dire, en premier lieu, en saisir les principes d'organisation, la « grammaire textuelle », pour reprendre cette expression – devrait effectivement permettre à l'étudiant de mieux maîtriser l'écriture de la dissertation philosophique qui est prescrite par le devis ministériel encadrant le cours *Philosophie et rationalité* (bien que cette question reste à creuser davantage). On comprend dès lors tout l'intérêt qu'il y a à expliciter, pour soi comme pour les étudiants, le lien entre la lecture et l'écriture de texte philosophique.

Cela dit, il faut avouer que le fait d'expliquer le sens et l'utilité de la lecture de texte représente un défi considérable, particulièrement pour les professeurs de philosophie qui ont souvent à réaffirmer la pertinence de leur discipline à des étudiants et à des collègues incrédules. La recherche de Desautels (2005) a montré que le troisième cours de philosophie (*Éthique et politique*) a un caractère plus motivant pour les étudiants lorsque des liens sont faits avec leur champ d'étude, leur programme et leurs futures activités comme professionnels. On peut penser qu'en ce qui concerne la lecture de textes philosophiques, il serait judicieux de montrer aux étudiants l'intérêt de cette activité pour la vie professionnelle et la participation citoyenne, par exemple.

Quoi qu'il en soit, outre l'explication du sens et de l'utilité des activités de lecture de textes philosophiques, les professeurs ont noté que la motivation des étudiants à lire des textes était également influencée par les difficultés de compréhension éprouvées par ces derniers :

Les étudiants se sentaient insatisfaits parce qu'ils ne comprenaient pas complètement le texte. (Enseignant B – entrevue 1 : 10 :33 [p. 6])

À l'inverse, ils ont remarqué que la motivation des étudiants augmentait lorsque le texte leur paraissait accessible :

J'ai vraiment vu que la motivation est restée tout au long de l'atelier, ils ont vraiment été intéressés [...]; j'ai l'impression que c'est en partie dû au fait que le texte était accessible. (Enseignant C – entrevue 1 : 08 :10 [p. 20])

On sait que la documentation scientifique en psychologie cognitive de l'éducation souligne que la motivation des étudiants est favorisée lorsqu'on leur propose des activités exigeantes sur le plan cognitif (voir, par exemple, Viau, 2000, p. 7). Or, l'expérience des professeurs participant à notre recherche suggère que le texte philosophique présente souvent un défi « trop exigeant », ce qui mine la motivation des étudiants à accomplir la tâche de lecture. Si la difficulté des textes ne doit pas être vue comme un absolu²¹, le moins que l'on puisse dire, c'est que les étudiants du groupe expérimental n'ont réussi à comprendre un texte philosophique qu'avec beaucoup d'efforts : la tâche a même semblé insurmontable, quelques fois. Faut-il s'étonner, dans ces conditions, que la motivation ait flanché ?

Certains ont tenté d'amenuiser les problèmes de motivation engendrés par la difficulté des textes en utilisant des renforcements :

Ils prenaient cela au sérieux parce qu'ils savaient qu'ils faisaient partie d'une recherche, ça les intéressait dès le départ en plus avec les points attribués, c'est certain qu'ils voulaient performer. (Enseignant A – entrevue 1 : 08 :34 [p.33])

Bien que, selon Viau (2009, p. 169), « [i]l serait plus avantageux d'utiliser des récompenses informatives (commentaires, encouragements, félicitations) pour reconnaître le travail des élèves et les inciter à poursuivre leurs apprentissages », les renforcements positifs comme l'attribution de points semblent avoir donné d'excellents résultats aux dires du professeur qui utilisait cette stratégie. Il est raisonnable de penser que le fait d'employer cette seule stratégie est insuffisant pour susciter la motivation des étudiants, mais au nom de quel préjugé anti-béhavioriste faudrait-il s'en priver ? En fait, les résultats obtenus par l'enseignant « A » nous incitent à intégrer cette stratégie dans le répertoire des stratégies motivationnelles de la version opérationnelle du module d'accompagnement à la lecture de textes philosophiques.

4.4 Recommandations d'ordre général

Un certain nombre de recommandations ont fait consensus parmi les professeurs lorsqu'on les a interrogés sur les améliorations à apporter au module d'accompagnement à la lecture de textes philosophiques.

Avant toute chose, et malgré les embûches rencontrées, les professeurs ont réitéré leur croyance dans l'importance de l'enseignement de la lecture de textes philosophiques à l'intérieur des cours de philosophie. C'est que si la lecture de textes ne doit jamais devenir une fin en soi, nous ont-ils dit, elle sert l'enseignement

²¹ « [...] [L]a rareté, la complexité ou la nouveauté [...] sont des caractéristiques relatives à chaque individu. Un texte n'est pas difficile en soi ; il est difficile pour un individu spécifique » (Deschênes, 1988 ; cité dans Turcotte, 1997, p. 29).

de la philosophie, au sens où elle permet à l'étudiant d'avoir accès à un ensemble d'arguments, de façons de voir les problèmes qui enrichit la réflexion philosophique.

Reste que la version opérationnelle de notre module, pour soutenir l'enseignement de la lecture de textes philosophiques de façon encore plus efficace, doit reposer sur certains principes que les professeurs ont jugé incontournables. D'abord, il apparaît que la liberté professionnelle ne doit jamais être compromise et que, par conséquent, il serait illusoire de contraindre les professeurs à suivre des objectifs d'enseignement de façon rigide, même s'il s'avère nécessaire de les définir le plus précisément possible. Dans un même ordre d'idées, les professeurs participants ont reconnu que pour que l'enseignement de la lecture de textes philosophiques soit intégré par les professeurs de philosophie du collégial, le choix des textes devait être entièrement laissé à leur discrétion.

Ensuite, le travail en équipe, malgré l'incertitude qui règne quant à son effet réel sur la compréhension de textes philosophiques par les étudiants, doit également être favorisé autant que possible, de même que les débats ou toute autre méthode suscitant la participation et l'interaction entre les étudiants, affirment les professeurs participants. Ainsi donc, le travail collaboratif ne devrait pas nécessairement être réservé à un moment précis de la séquence d'enseignement, mais être utilisé tout au long du processus.

De plus, il serait avantageux d'offrir aux étudiants, comme la version principale du module le propose explicitement à l'atelier 1, un moment où le professeur peut faire un survol des notions acquises au secondaire relativement au texte à dominante argumentative, de façon à réactiver les connaissances antérieures et à consolider, voire à bâtir, pour certains, un vocabulaire commun (voir la section 2.1 ci-dessus).

Également, il serait intéressant d'insister davantage sur le lien organique entre le problème philosophique, la question essentielle et la thèse de l'auteur. Nous verrons plus loin que les données quantitatives militent fortement en ce sens : il apparaît que les étudiants ont énormément de difficulté à comprendre ce lien et qu'il devient donc impérieux, pour le professeur, de se soucier de cet aspect de la compréhension de texte.

CHAPITRE 5

ANALYSE ET DISCUSSION DES RÉSULTATS QUANTITATIFS

Dans ce chapitre, nous présentons les résultats de l'analyse quantitative en nous attardant plus particulièrement sur trois points. Tout d'abord, nous nous penchons sur le lien entre la moyenne générale au secondaire (MGS) des étudiants composant l'ensemble considéré et le résultat final au cours *Philosophie et rationalité*. Puis, nous présentons les résultats obtenus par les étudiants au pré-test et au post-test. Enfin, nous analysons le lien entre l'appartenance au groupe expérimental ou au groupe contrôle et la réussite du cours *Philosophie et rationalité*.

I-83

5.1 Lien entre la MGS et le résultat final au cours

Quand on regarde les données quantitatives que nous avons colligées, un premier outil statistique venant à l'esprit est celui de la droite de tendance et des coefficients qui en découlent : coefficient de *corrélation* et coefficient de *détermination*. Ces outils servent à mettre en rapport deux variables quantitatives, une première qui est la variable considérée comme indépendante, une seconde qui est considérée comme dépendante. Dans l'enseignement collégial, on connaît bien la valeur prédictive de la MGS : voilà ce qui explique qu'on la choisisse au départ de ces analyses comme variable indépendante. Il faut noter que, pour construire une droite de tendance, il est nécessaire de disposer de valeurs « chiffrées » autant pour la variable indépendante que pour la variable dépendante. Or, on ne dispose pas d'une valeur de la MGS pour certains étudiants, en l'occurrence ceux qui ont probablement un passé scolaire atypique. Il n'y a pas grand-chose d'autre à faire que de carrément éliminer ces derniers pour cette analyse²². Cette élimination est pour ainsi dire sans conséquence, car il s'agit au total de 30 étudiants sur 636, ce qui représente une assez faible proportion – moins de 5 %.

Une variable que l'on imagine dépendante de la MGS est évidemment le résultat final au cours. Il y a cependant un problème qui se présente. Pour un certain nombre d'étudiants, il y a absence de résultat final, en raison d'un abandon ou d'un « incomplet ». Pour d'autres, le résultat final apparaît, mais à des niveaux dérisoires : 0 %, 1 %, 2 %, etc. Comment faire ? L'élimination de toutes ces données de l'analyse n'est pas une solution, car on perdrait de vue une partie du phénomène, à savoir que des étudiants, quelle que soit la cause, ne mènent pas à terme le cours suivi. C'est pour cette raison que nous avons modifié un certain

²² On pourrait toujours leur assigner une MGS en prenant, par exemple, la moyenne des autres étudiants ou en tenant compte de leur résultat final au cours. Le nombre de cas est cependant si minime que cela ne changerait pas grand-chose.

nombre de résultats finaux, en utilisant le genre de règle qu'on applique dans le calcul de la cote de rendement au collégial (CRC). Ainsi, nous avons assigné la note « 40 % » à tous les étudiants dont le résultat final était absent ou inférieur à 40 % : cette solution a l'avantage de limiter l'effet des données aberrantes, tout en tenant compte du phénomène bien réel de déperdition. Pour les étudiants avec un « incomplet », nous avons plutôt choisi de leur assigner 60 % comme résultat final : on peut croire qu'il n'y aurait pas eu d'« incomplet » si les chances de réussite étaient nulles. Sur les 605 sujets étudiants, neuf cas d'« incomplet » se sont retrouvés à 60 %, tandis que 27 cas d'« abandon » se sont retrouvés à 40 % au même titre que 53 cas de résultat final inférieur à 40 %.

Le tableau suivant donne une idée plus précise des résultats corrigés. On remarquera une proportion légèrement plus élevée de corrections du résultat final dans le cas du groupe contrôle (ou *témoin*), la chose s'expliquant par un plus grand nombre de notes ramenées à 40 % — 51/327 ou 16 % pour le groupe expérimental, par rapport à 54/278 ou 19 % pour le groupe contrôle. Pour faciliter la compréhension du texte, la zone ombragée du Tableau 5.1 se rapporte à l'ensemble étudié ci-dessous.

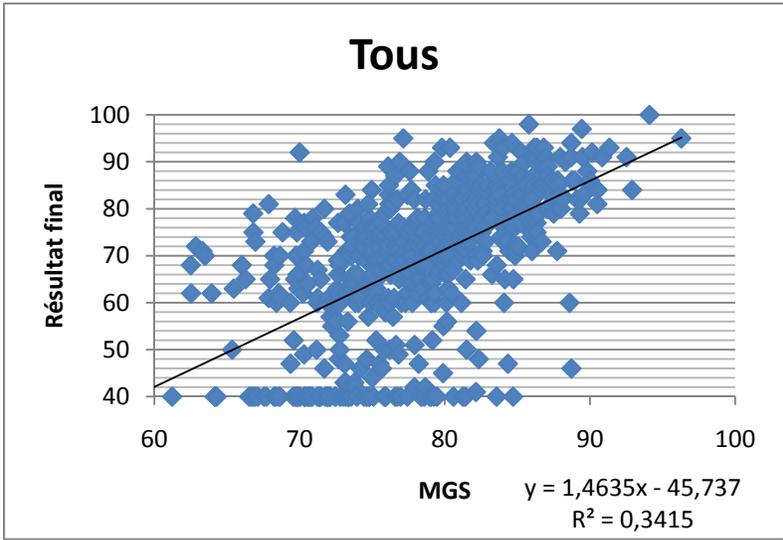
Tableau 5.1 Nombre d'étudiants considérés au départ et avec la MGS

	Au départ		Avec MGS					
			Au total		Dont le résultat final apparaît tel quel		Dont le résultat final a été corrigé	
Groupe expérimental	338	53 %	327	97 %	270	83 %	57	17 %
Groupe contrôle	298	47 %	278	93 %	221	79 %	57	21 %
Total	636	100 %	605	95 %	491	81 %	114	19 %

Comme on s'y attendait, le niveau de corrélation linéaire entre la MGS et le résultat final est relativement élevé : le coefficient de corrélation²³, qui est noté R, est respectivement de 0,58 pour l'ensemble des étudiants (Figure 5.1), de 0,55 pour les étudiants du groupe expérimental (Figure 5.2) et de 0,62 pour les étudiants du groupe contrôle (Figure 5.3). On notera que le coefficient de corrélation est plus élevé pour le groupe contrôle : l'intensité de la corrélation linéaire entre MGS et résultat scolaire y est donc plus forte.

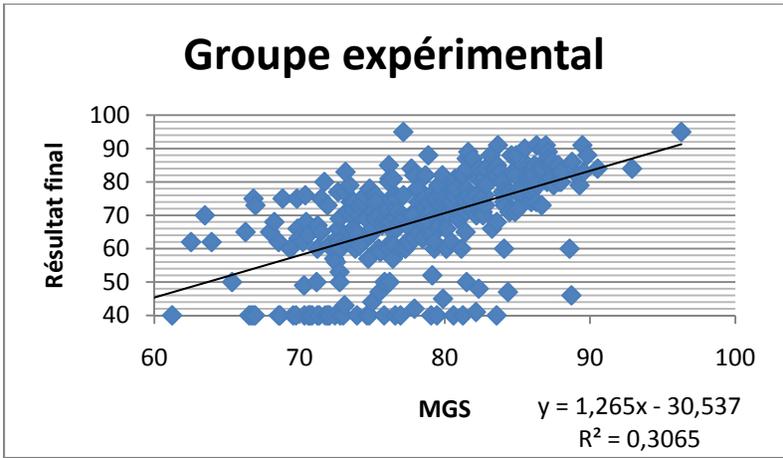
²³ Sur chaque graphique, on donne R². Par exemple si R² = 0,3415, alors R = $\sqrt{0,3415} \approx 0,58$.

Figure 5.1 Corrélation linéaire entre la MGS et le résultat final de l'ensemble des étudiants



On voit une droite sur chacun des trois graphiques : il s'agit de la droite de régression, une droite obtenue mathématiquement et qui a la caractéristique d'être le plus au centre possible du nuage de points. La droite de régression n'est pas la réalité, mais un modèle pour décrire la réalité, un modèle qui permet de « prédire » la valeur de la variable dépendante (ici, le résultat final) pour une valeur donnée de la variable indépendante (ici, la MGS).

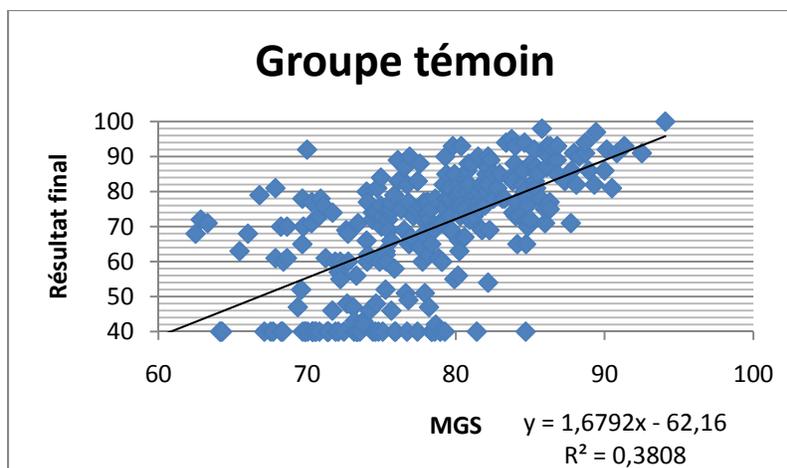
Figure 5.2 Corrélation linéaire entre la MGS et le résultat final des étudiants du groupe expérimental



Cela nous amène à parler du coefficient de détermination : sur chaque graphique il est donné par R^2 . Le coefficient de détermination se lit en pourcentage. Il est de 34 % (Figure 5.1 : $R^2 = 0,3415$) pour l'ensemble des sujets étudiés, de 31 % (Figure 5.2 : $R^2 = 0,3065$) pour le groupe expérimental, de 38 % (Figure 5.3 : $R^2 = 0,3808$) pour le groupe contrôle. Le coefficient de détermination mesure la qualité de l'« ajustement » des points à la droite de régression. Il est assez facile à interpréter. Si l'on prend une valeur quelconque de la variable dépendante (le résultat d'un étudiant), celle-ci peut se décomposer en deux parties : une partie qui serait expliquée par le modèle lui-même (la valeur de la MGS de cet étudiant selon la droite) et une partie résiduelle, qui est inexpliquée. Si l'on prend maintenant l'ensemble de tous les étudiants, la dispersion totale s'explique par le modèle de la droite de régression à hauteur du coefficient de détermination. Si l'on se rapporte par exemple à la Figure 5.1, on peut dire que 34 % de la variation des points est « déterminé » par le modèle, donc par la valeur de la MGS selon la droite de régression, le reste (66 %) étant inexpliqué.

Il est intéressant d'observer que le coefficient de détermination est plus élevé pour le groupe contrôle (38 %) que pour le groupe expérimental (31 %). Cela signifie que le fait de connaître la MGS d'un étudiant du groupe expérimental a moins d'incidence que dans le cas d'un étudiant du groupe contrôle, qu'on est en somme dans un contexte moins déterministe. Il reste cependant à expliquer pourquoi.

Figure 5.3 Corrélation linéaire entre la MGS et le résultat final des étudiants du groupe contrôle [= témoin]



5.2 Analyses relatives au pré-test

Avant de se pencher sur le post-test et de répondre à la question de savoir si les étudiants du groupe expérimental ont eu un meilleur résultat au post-test que les étudiants du groupe contrôle, il vaut la peine de considérer la variable pré-test afin d'examiner sa valeur prédictive sur le post-test et sur le résultat final. De même, il est intéressant d'analyser le lien entre la MGS et le pré-test. Pour ce faire, nous devons disposer de données chiffrées pour l'ensemble de ces variables (c'est-à-dire le pré-test, le post-test, le résultat final et la MGS). Or, aucune note au pré-test n'apparaît au regard de 38 des 485 sujets pour qui l'on a obtenu un résultat au post-test (voir la section suivante). La taille de l'ensemble qui doit alors être considéré est donc de 447 (voir Tableau 5.2 et Tableau 5.3). Dans cet ensemble de 447 étudiants, on note une représentation plus grande du groupe expérimental par rapport au groupe contrôle : 80 % des sujets présents au départ dans le groupe expérimental se retrouvent dans l'ensemble étudié, tandis que ce pourcentage passe à 60 % dans le cas du groupe contrôle (voir Tableau 5.4). Si la représentation des filles et des garçons reste globalement à peu près identique (72 % pour les filles, 69 % pour les garçons), les garçons du groupe expérimental sont beaucoup plus représentés que ceux du groupe contrôle (82 % contre 55 %), de même que les filles du groupe expérimental par rapport à celles du groupe contrôle (78 % contre 64 %).

Tableau 5.2 Nombre d'étudiants faisant partie de l'ensemble étudié au départ

Groupe	Sexe		Total
	F	M	
Expérimental	204	133	337
Contrôle	172	126	298
Total	376	259	635

Tableau 5.3 Nombre d'étudiants considérés dans l'analyse de la variable pré-test

Groupe	Sexe		Total
	F	M	
Expérimental	159	109	268
Contrôle	110	69	179
Total	269	178	447

Tableau 5.4 Proportion d'étudiants considérés dans l'analyse de la variable pré-test

Groupe	Sexe		Total
	F	M	
Expérimental	78 %	82 %	80 %
Contrôle	64 %	55 %	60 %
Total	72 %	69 %	70 %

I-88

Pour les 447 individus à l'étude, on dispose donc de valeurs pour les quatre variables que sont la MGS, le résultat total au pré-test, le résultat total au post-test, ainsi que le résultat final au cours. Le Tableau 5.5 répartit les 447 individus selon leur MGS : tiers inférieur, tiers moyen, tiers supérieur. Les bornes utilisées pour les classer sont celles qui, chez les 605 individus possédant une valeur pour la MGS, permettaient de les répartir en trois groupes de même taille : ainsi, un individu se retrouve pour la MGS dans le tiers inférieur si celle-ci est inférieure à 75,48, dans le tiers supérieur si celle-ci est supérieure à 80,77. On remarque un certain déséquilibre dans la représentation. Celle-ci s'explique facilement : les sujets pour lesquels on dispose de valeurs pour les quatre variables sont les plus persistants, donc les étudiants les plus forts. En effet, alors que chaque groupe devrait former le tiers de l'ensemble, les sujets avec une MGS supérieure sont proportionnellement plus nombreux, le pourcentage passant par exemple à 43 % du groupe contrôle.

Tableau 5.5 Répartition des étudiants selon la MGS

	Nombre d'individus		Total
	Groupe expérimental	Groupe contrôle	
Tiers inférieur	72 (27 %)	49 (27 %)	121 (27 %)
Tiers moyen	95 (35 %)	53 (30 %)	148 (33 %)
Tiers supérieur	101 (38 %)	77 (43 %)	178 (40 %)
Total	268 (100 %)	179 (100 %)	447 (100 %)

Étant donné que les sujets avec une MGS supérieure sont proportionnellement plus nombreux dans le cas du groupe contrôle, on s'attend naturellement à ce que cela transpire lors du calcul pour les 447 individus de leur MGS moyenne, voire lors du calcul de leur résultat final moyen (encore que, comme on l'a vu, la MGS ne le détermine pas complètement). Voilà en effet ce qui se produit, comme on peut l'observer dans le Tableau 5.6. Le groupe contrôle a une MGS moyenne plus élevée que le groupe expérimental : 79,338 contre 79,053. D'autre part, le résultat final

moyen au cours est plus élevé pour les individus du groupe contrôle que pour ceux du groupe expérimental : 74,816 contre 71,388.

Tableau 5.6 MGS et résultat final des étudiants selon leur sexe et leur appartenance au groupe expérimental ou contrôle

Sexe	Groupe		Total
	Expérimental	Contrôle	
MGS moyenne			
F	78,921	78,124	78,595
M	79,245	81,273	80,031
Total	79,053	79,338	79,167
Résultat final moyen			
F	72,069	73,055	72,472
M	70,394	77,623	73,197
Total	71,388	74,816	72,761

En principe, le même phénomène devrait pouvoir s’observer quant au résultat moyen au pré-test, c’est-à-dire qu’on devrait pouvoir observer un résultat moyen au pré-test plus élevé au sein du groupe contrôle qu’au sein du groupe expérimental. Or, ce n’est pas tout à fait cela qui se produit : comme permet de le réaliser le Tableau 5.7, le résultat moyen au pré-test est supérieur au sein du groupe expérimental (4,93 contre 4,44). L’écart n’est cependant pas énorme : $4,44/4,93 = 90\%$. Peut-on l’expliquer par les conditions dans lesquelles le pré-test a été administré ? Les sujets du groupe expérimental ont-ils eu un traitement que n’ont pas eu ceux du groupe contrôle ? Il faudrait s’interroger sur l’uniformité de la correction du pré-test, car le coefficient de variation est systématiquement plus élevé au sein du groupe contrôle (voir Tableau 5.8), lequel a été moins homogène que le groupe expérimental au regard du résultat au pré-test.

Tableau 5.7 Résultat moyen au pré-test

Répartition selon la MGS	Groupe		Total
	Expérimental	Contrôle	
Tiers inférieur	4,37	3,16	3,88
Tiers moyen	4,83	4,52	4,72
Tiers supérieur	5,42	5,21	5,33
Total	4,93	4,44	4,74

Tableau 5.8 Coefficient de variation du résultat au pré-test

Répartition selon la MGS	Groupe		Total
	Expérimental	Contrôle	
Tiers inférieur	38%	42%	42%
Tiers moyen	29%	34%	31%
Tiers supérieur	27%	33%	29%
Total	32%	40%	35%

I-90

Le résultat moyen au pré-test est plus élevé chez le groupe expérimental, en bonne partie en raison des résultats obtenus par les sujets « faibles » et « moyens » (voir Tableau 5.7). Par exemple, les étudiants « faibles » du groupe contrôle ont obtenu une performance sensiblement plus faible que ceux du groupe expérimental : l'écart est de 1,21 points ($4,37 - 3,16 = 1,21$), un écart substantiel et beaucoup plus élevé que pour les étudiants « moyens » ($4,83 - 4,52 = 0,31$) et forts ($5,42 - 5,21 = 0,21$). De fait, le Tableau 5.9 permet de constater qu'au sein des faibles et moyens, la MGS moyenne est plus élevée chez le groupe expérimental.

Tableau 5.9 Moyenne de la MGS

Répartition selon la MGS	Groupe		Total
	Expérimental	Contrôle	
Tiers inférieur	71,771	71,644	71,720
Tiers moyen	78,401	78,306	78,367
Tiers supérieur	84,857	84,943	84,894
Grand total	79,053	79,338	79,167

5.3 Analyses relatives au post-test

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) ? Avant de pouvoir répondre à cette question, il faut retourner à notre ensemble statistique.

On peut retrouver au total 487 étudiants pour lesquels on dispose d'un résultat pour le post-test. Il y a cependant un problème qui se présente si l'on regarde comment se compose cet ensemble. Si l'on veut démontrer que l'application du module d'accompagnement à la lecture de textes philosophique a eu un effet significatif sur les étudiants du groupe expérimental lorsqu'on les compare aux étudiants du

groupe contrôle qui, eux, n'ont eu aucun traitement particulier, il faut pouvoir démontrer que tout est égal par ailleurs. Dans le cas présent, les étudiants du groupe contrôle n'ont pas participé au post-test dans une même proportion que celle étant la leur dans l'ensemble total : ils forment 41,1 % des 487 individus ayant un résultat au post-test, alors qu'ils représentent 46,9 % de l'ensemble de départ (voir Tableau 5.10). L'écart, qui n'est pas très élevé, pourrait être vu comme sans conséquence. Or, en regardant comment se compose l'ensemble des sujets qui n'ont pas fait le post-test, on constate que ceux venant du groupe contrôle et avec un résultat final au cours sont proportionnellement beaucoup plus nombreux que ceux du groupe expérimental avec un résultat final (voir Tableau 5.11). 66 % de ceux qui n'ont pas fait le post-test dans le groupe expérimental avaient un résultat final à leur dossier, alors que ce pourcentage passe à 80,6 % dans le groupe contrôle. Ce n'est pas tout. En calculant la moyenne du résultat final²⁴ pour chacun de ces deux groupes (ils sont 33 dans le groupe expérimental et 79 dans le groupe contrôle), on obtient un écart important : la moyenne des résultats finaux apparaissant dans le fichier est de 37,1 % pour ceux du groupe expérimental, de 55,1 % pour ceux du groupe contrôle. Tout cela pourrait laisser penser que le groupe expérimental a été en quelque sorte « favorisé » par son taux de réponse. Il faut donc rester prudent dans l'analyse des résultats au post-test.

Tableau 5.10 Répartition de l'ensemble des étudiants selon leur participation au post-test

Post-test	Nombre de sujets	Répartition	
		Groupe expérimental	Groupe contrôle
Avec résultat	487 (76,7 %)	287 (85,2 %)	200 (67,1 %)
	100 %	58,9 %	41,1 %
Sans résultat	148 (23,3 %)	50 (14,8 %)	98 (32,9 %)
	100 %	33,8 %	66,2 %
Total	635 (100 %)	337 (100 %)	298 (100 %)
	100 %	53,1 %	46,9 %

²⁴ Nous avons considéré qu'en l'absence d'un résultat pour l'ensemble des questions, il fallait en déduire l'absence d'un résultat total du post-test malgré que le fichier contienne à ce propos des 0.

Tableau 5.11 Répartition des étudiants qui n'ont pas fait le post-test

Sans résultat du post-test	Nombre de sujets		Total
	Groupe expérimental	Groupe contrôle	
Abandons	11 (22,0 %)	17 (17,3 %)	28 (18,9 %)
Incomplets	6 (12,0 %)	2 (2,0 %)	8 (5,4 %)
Avec résultat final	33 (66,0 %)	79 (80,6 %)	112 (75,7 %)
	Moyenne du résultat final : 37,1 %	Moyenne du résultat final : 55,1 %	
Total	50 (100 %)	98 (100 %)	148 (100 %)

I-92

Ces réserves étant faites, il apparaît que les résultats du post-test sont clairement plus élevés au sein du groupe expérimental qu'au sein du groupe contrôle. Les moyennes sont respectivement de 5,9 (sur 10) et de 4,2 (sur 10), soit un écart de 1,7 (voir Tableau 5.12 et Figure 5.4). Un phénomène remarquable d'un point de vue statistique est à souligner : on dénote une homogénéité beaucoup plus importante au sein du groupe expérimental qu'au sein du groupe contrôle, comme en témoignent les coefficients de variation inscrits au Tableau 5.12 (28 % dans le groupe expérimental par rapport à 43 % dans le groupe contrôle).

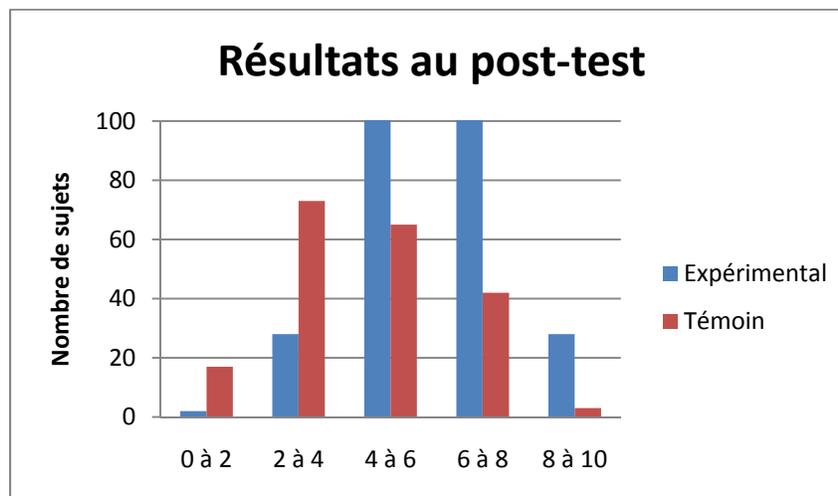
Figure 5.4 Résultats au post-test

Tableau 5.12 Résultats au post-test

Résultat au post-test	Tous	Groupe	
		Expérimental	Contrôle
Moyenne	5,2	5,9	4,2
Médiane	5,3	6	4,15
Écart type	1,9	1,6	1,8
Coefficient de variation	36 %	28 %	43 %
Valeur minimale	0	1,5	0
Valeur maximale	9,8	9,8	8
Nombre de données	487	287	200
Intervalle de confiance (95%)			
- borne inférieure	5,05	5,72	3,98
- borne supérieure	5,39	6,09	4,49

En supposant que le groupe expérimental et le groupe contrôle soient deux échantillons formés au hasard – ce qui n'est évidemment pas le cas – et provenant de « vastes » populations d'étudiants qui suivraient dans les mêmes conditions le même cours de philosophie, on peut, à partir des résultats obtenus, « inférer » ce que serait la moyenne pour ces deux populations respectives. En fait, on ne trouve pas la valeur de ces moyennes, mais des intervalles de confiance qui sont susceptibles de les contenir avec une marge d'erreur, habituellement choisie au niveau de 5 %. On peut ainsi lire, dans le Tableau 5.12, que, si on étendait les résultats obtenus aux vastes populations dont on vient de parler, on obtiendrait que la moyenne au post-test serait comprise entre 5,72 et 6,09 pour une population ayant reçu le même enseignement que le groupe expérimental, entre 3,98 et 4,49 pour une population ayant reçu le même enseignement que le groupe contrôle. Et, dans l'un ou l'autre cas, ce serait un phénomène rare (5 %) que ces intervalles ne contiennent pas la vraie moyenne.

Le fait d'appartenir au groupe expérimental ou contrôle est-il indépendant du résultat au post-test ? On voit bien que non (voir Tableau 5.13) : p est négligeable selon le test d'indépendance du χ^2 . C'est donc dire que les étudiants du groupe expérimental et du groupe contrôle, au regard de leur résultat au post-test, s'éloignent beaucoup de la répartition à laquelle il faudrait s'attendre si celle-ci était proportionnelle à ce qui s'observe dans l'ensemble. La chose se voit bien dans un tableau présenté ci-dessous (voir Tableau 5.14) et où l'on retrouve entre parenthèses les écarts entre le nombre observé et le nombre « espéré » d'individus en cas d'indépendance.

Tableau 5.13 Résultats au post-test stratifiés

Post-test	Nombre de sujets		
	Groupe expérimental	Groupe contrôle	Total
Résultat			
De 0 à 2	2	17	19
De 2 à 4	28	73	101
De 4 à 6	110	65	175
De 6 à 8	119	42	161
De 8 à 10	28	3	31
Total	287	200	487
Test d'indépendance du X ²	p = 0,0 % et 1 - p = 100,0 % : dépendance significative		

I-94

Tableau 5.14 Répartition des résultats au post-test s'il y avait indépendance (écart avec la répartition réelle)

Post-test	Nombre de sujets		
	Groupe expérimental	Groupe contrôle	Total
Résultat			
De 0 à 2	11 (-9)	8 (+9)	19 (0)
De 2 à 4	60 (-32)	41 (+32)	101 (0)
De 4 à 6	103 (+7)	72 (-7)	175 (0)
De 6 à 8	95 (+24)	66 (-24)	161 (0)
De 8 à 10	18 (+10)	13 (-10)	31 (0)
Total	287 (0)	200 (0)	487 (0)

Il serait intéressant de regarder le lien entre la MGS et le résultat au post-test au moyen de la droite de régression. Est-il de même nature que celui entre la MGS et le résultat final qui a déjà été observé dans la première section ? En fait, il faut refaire les calculs des droites de régression, avec comme variable indépendante la MGS, et comme variable dépendante le résultat final, cela de manière à ce que les ensembles de référence soient les mêmes, c'est-à-dire soient ceux des sujets soumis au post-test.

L'observation des graphiques suivants (voir Figure 5.5, Figure 5.6, Figure 5.7 et Figure 5.8) est intéressante. En ce qui concerne le groupe contrôle, l'impact de la MGS varie peu, que ce soit sur le résultat final ou le post-test : des coefficients de détermination sont respectivement de 18,9 % et de 19,7 %. Pour ce qui est du groupe expérimental, l'impact de la MGS sur le résultat final n'est pas très éloigné de ce qu'on observe chez le groupe contrôle : un coefficient de détermination de 21,9 %. En revanche, l'impact de la MGS sur le post-test au sein du groupe contrôle

est sensiblement plus faible que sur le résultat final : un coefficient de détermination de 14,2 %. Cela permet d'affirmer que le groupe expérimental a été exposé à un traitement particulier qui aurait fait en sorte de « déjouer » la MGS au regard du post-test. Le Tableau 5.15 reprend les diverses valeurs des coefficients de détermination.

Tableau 5.15 Impact de la MGS sur le résultat final et sur le résultat au post-test

Variable indépendante	Variable dépendante	Coefficient de détermination	
		Groupe expérimental	Groupe contrôle
MGS	Résultat final	21,9 %	18,9 %
MGS	Résultat au post-test	14,2 %	19,7 %

Figure 5.5 Impact de la MGS sur le résultat final (groupe expérimental)

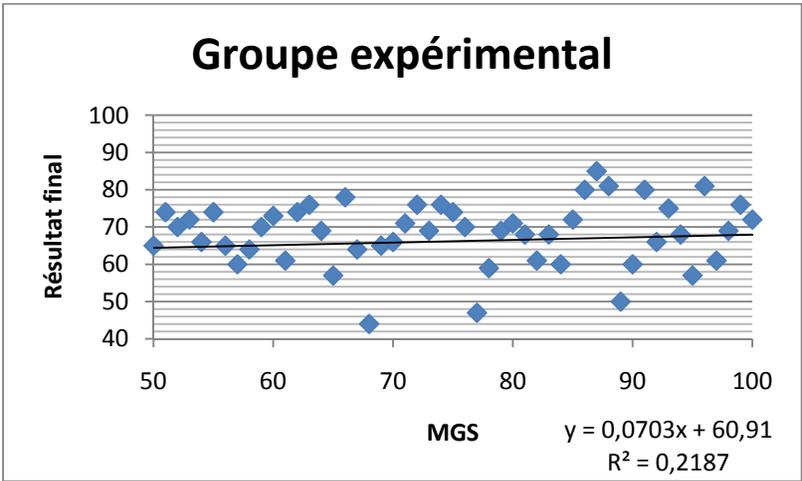


Figure 5.6 Impact de la MGS sur le résultat final au post-test (groupe expérimental)

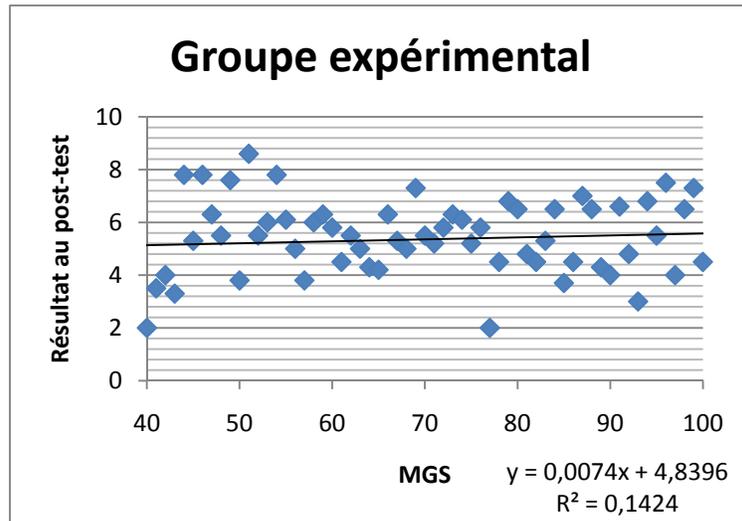


Figure 5.7 Impact de la MGS sur le résultat final (groupe contrôle [= témoin])

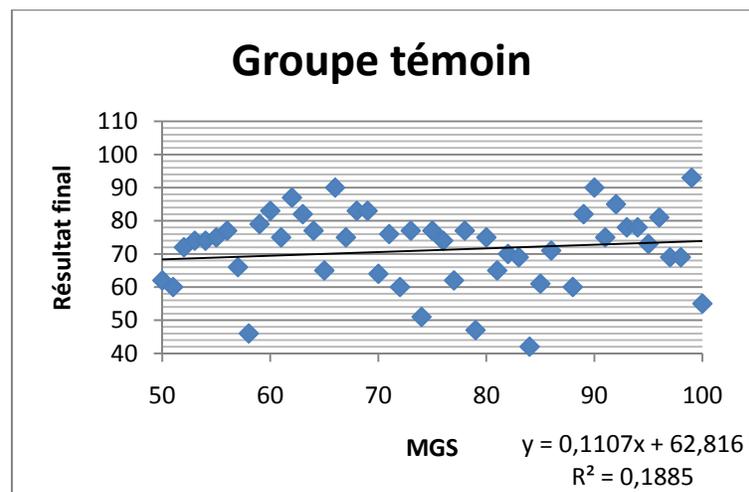
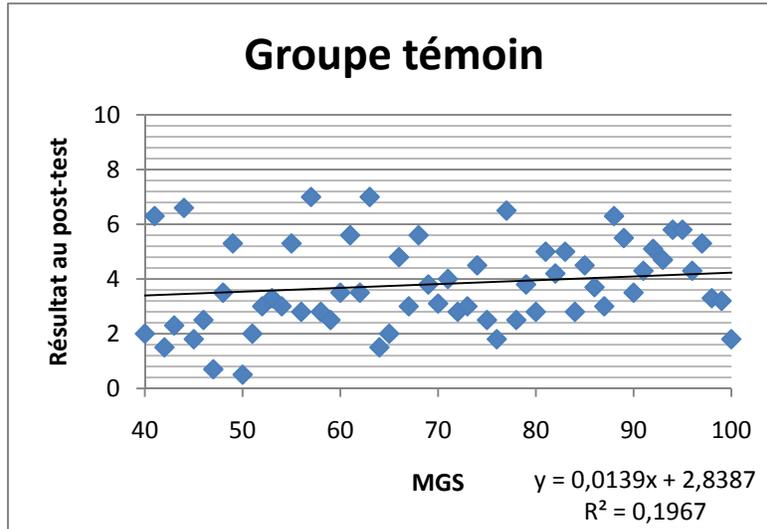


Figure 5.8 Impact de la MGS sur le résultat final au post-test (groupe contrôle [= témoin])



Le tableau suivant (Tableau 5.16) permet de voir qu'autant les filles que les garçons du groupe expérimental réussissent mieux au post-test que ceux du groupe contrôle. L'écart de la moyenne entre le groupe expérimental et le groupe contrôle est de 1,5 (ou 14,5 %) pour les filles, de 1,9 (ou 19 %) pour les garçons : la chose est remarquable pour les garçons, compte tenu qu'il s'agit de moyennes calculées sur des ensembles de grande taille (82 et 109 individus).

Tableau 5.16 Résultats au post-test selon le sexe

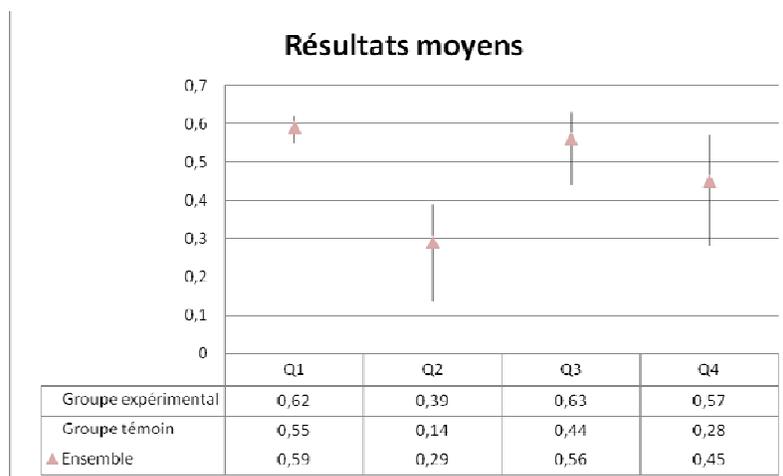
Résultat au post-test N = nombre de sujets	Groupe expérimental		Groupe contrôle		Total	
	Moyenne (Écart type ²⁵)	N	Moyenne (Écart type)	N	Moyenne (Écart type)	N
F	6,03 (1,69)	178	4,58 (1,79)	118	5,45 (1,87)	296
M	5,69 (1,48)	109	3,75 (1,73)	82	4,86 (1,86)	191
Total	5,90 (1,62)	287	4,24 (1,81)	200	5,22 (1,89)	487

Si les données montrent que les étudiants du groupe expérimental ont obtenu un résultat moyen supérieur à ceux du groupe contrôle au post-test ; que les garçons du groupe expérimental ont progressé davantage, par rapport aux garçons du

²⁵ Le calcul de l'écart type a été fait avec la formule pour population. La différence reste cependant bien minime avec la formule pour échantillon.

groupe contrôle, que les filles du groupe expérimental, par rapport aux filles du groupe contrôle ; reste que la moyenne des étudiants du groupe expérimental au post-test demeure sous la barre psychologique des 60 %. Comment expliquer un résultat aussi mitigé ? Sans apporter de réponse définitive, on peut pointer du doigt la difficulté extrême de certaines questions posées dans le post-test – certes, elles étaient difficiles pour les étudiants des deux groupes –, notamment celles qui ont trait à la reformulation du problème philosophique (question 2 [= Q2]), de la question essentielle (question 3 [= Q3]) et de la thèse de l’auteur (question 4 [= 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 5.9 ci-dessous fait clairement ressortir cette difficulté.

Figure 5.9 Résultats moyens aux questions 1, 2, 3 et 4 du post-test



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), 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 (Q3). On peut s’interroger. Comment se fait-il, au juste, que les étudiants ont pu reformuler correctement la question essentielle (fût-elle double), tout en ne

reformulant pas correctement le problème philosophique auquel la question essentielle est inextricablement liée, comme on l'a vu dans le chapitre portant sur le cadre théorique de notre recherche ? Les étudiants auraient dû, en théorie, établir un lien logique entre la question essentielle et le problème philosophique. Or, ce n'est pas ce qui est arrivé.

5.4 Réussite selon l'appartenance au groupe expérimental ou contrôlé

Une seconde question de recherche a fédéré nos efforts dans le volet quantitatif : les mesures d'aide proposées à travers le module d'accompagnement à la lecture de textes philosophiques ont-elles eu un effet autre que « perceptuel » sur la réussite du cours *Philosophie et rationalité* ?

La réponse à la question n'implique pas la valeur de la MGS, de sorte qu'il est possible de retourner à l'ensemble total des sujets de notre étude (voir le Tableau 5.17). Comment définir la réussite ? Pour les 635 sujets, celle-ci est fonction du résultat final pourvu qu'il soit d'au moins 60 %. Pour les sujets sans résultat, on lui en assigne un en appliquant la règle définie précédemment : 40 % en cas d'absence de résultat (ou d'un résultat inférieur à 40 %), 60 % en cas d'« incomplet », ce qui se traduit dans le premier cas par la non-réussite, dans le second par la réussite. Il est préférable d'opposer « réussite » à « non-réussite » quand on parle des 635 sujets : la chose est préférable à opposer « réussite » et « échec », les abandons ne devant pas vraiment être considérés comme des échecs. Du reste, plus loin, on examinera ce qui se produit en éliminant les abandons.

Tableau 5.17 Ensemble des sujets considérés dans l'étude selon leur appartenance au groupe expérimental ou au groupe contrôlé.

Groupe	Nombre d'individus
Expérimental	337
Contrôle	298
Total	635

En retournant au fichier, on obtient le tableau à double entrée ci-dessous (Tableau 5.18) où est consigné le nombre de réussites et de non-réussites. Quel est le taux de réussite selon le groupe ? Il est de 81,6 % pour le groupe expérimental (c'est-à-dire 275/337) et de 74,8 % pour le groupe contrôle (c'est-à-dire 223/298). Il s'agit d'un écart de 6,8 %, un écart à première vue non négligeable.

Tableau 5.18 Nombre de réussites et de non-réussites selon l'appartenance au groupe expérimental ou au groupe contrôle

Groupe	Nombre de non-réussites	Nombre de réussites	Total
Expérimental	62	275	337
Contrôle	75	223	298
Total	137	498	635
Test d'indépendance du X ²	p = 3,8 % et 1 - p = 92,6 % : dépendance significative		

I-100

Avec un écart de 6,8 %, peut-on affirmer qu'il y a un lien entre la réussite ou non du cours et le fait d'appartenir au groupe expérimental ou contrôle ? On peut le croire, car la proportion de réussites semble beaucoup plus importante dans le premier groupe. Lorsque l'on procède à un test d'indépendance du X^2 , on se rend compte que les chances que l'écart positif en faveur des étudiants du cours 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 ».

Il est nécessaire de revenir à la façon de définir le taux de « réussite ». On peut la contester, et pour de très bonnes raisons. Les abandons ne devraient-ils pas être éliminés de l'étude, simplement parce que, dans les faits, les étudiants concernés se sont désinscrits du cours ? Les « incomplets » ne devraient-ils pas l'être aussi, puisqu'on ne sait pas s'ils obtiendront ou non la note de passage ? S'il faut aller dans ce sens avec le test d'indépendance du X^2 , il faut bien comprendre qu'on n'analysera pas exactement la même chose. On cherchera si le fait d'appartenir au groupe expérimental ou contrôle a un lien entre la « réussite » et l'« échec » (et non pas entre la « réussite » et la « non-réussite »). C'est avec cette nuance qu'a été construit le Tableau 5.19 : ont été éliminés les abandons et les « incomplets », ce qui réduit la taille de l'ensemble considéré à 597 individus. La nuance n'est pas sans conséquence : on constate que, même si le taux de réussite est aussi plus élevé au sein du groupe expérimental (84,1 % par rapport à 79,4 %), il ne l'est pas de manière significative : $p = 14,2 \%$ est supérieur à 5 %.

Tableau 5.19 Nombre de réussites et d'échecs selon l'appartenance au groupe expérimental ou au groupe contrôle

Groupe	Échec	Réussite	Total
Expérimental	51 (15,9 %)	269 (84,1 %)	320 (58,6 %)
Contrôle	57 (18,4 %)	220 (79,4 %)	277 (46,4 %)
Total	108 (18,1 %)	489 (81,9 %)	597 (100 %)
Test d'indépendance du X ²	p = 14,2 % et 1 - p = 85,8 % : dépendance peu significative		

Quel point de vue faut-il adopter : opposer « réussite » à « non-réussite, ou encore opposer « réussite » à « échec » ? Nous croyons qu'il est préférable d'opposer « réussite » à « non-réussite » plutôt qu'à « échec », pour la simple et bonne raison que, comme les professeurs le savent, ce n'est pas parce qu'un étudiant abandonne un cours qu'il l'a échoué pour autant (il ne l'a pas réussi, certes, mais il ne l'a pas véritablement *échoué*). De même, considérer qu'un étudiant qui a un « incomplet » a échoué fait l'impasse sur un phénomène connu par bon nombre d'enseignants : la grande majorité des étudiants qui ont un « incomplet temporaire » finit par réussir le cours (avec un résultat final d'au moins 60 %).

En somme, à la lumière des données quantitatives analysées précédemment, il semble que l'application du module d'accompagnement à la lecture de textes philosophiques ait eu un impact significatif sur la réussite, à condition toutefois d'opposer « réussite » à « non réussite », comme on l'a vu. De plus, il est intéressant de remarquer que les garçons ont progressé davantage que les filles, même si, de manière générale, les filles ont obtenu une meilleure note au post-test que les garçons.

CHAPITRE 6

BILAN ET JUSTIFICATIONS

Dans ce chapitre, nous tentons de faire la synthèse des principaux éléments ressortant de nos analyses qualitative et quantitative. Cette étape est nécessaire, car elle nous permet de justifier ensuite les modifications qui ont été apportées à notre module d'accompagnement à la lecture de textes philosophiques lors de la révision opérationnelle.

I-103

6.1 Bilan

Cette recherche de développement d'objet avait pour buts d'élaborer et d'expérimenter un module d'accompagnement à la lecture de textes philosophiques. Dans le volet qualitatif, on a tenté d'apprécier la façon dont les professeurs participants se sont approprié le module. L'objectif, dans cette partie de la recherche, était surtout de comprendre, non seulement la façon dont les professeurs ont interprété et mis en œuvre les objectifs du module, mais aussi les facteurs ayant favorisé ou freiné la réalisation de ces objectifs. Dans le volet quantitatif, on a voulu vérifier, ne serait-ce que de façon imparfaite, si l'application du module d'accompagnement à la lecture de textes philosophiques a eu, sur les étudiants du groupe expérimental, un effet autre que « perceptuel ». Il ne s'agissait pas tant ici de mesurer l'efficacité du module (opération qui doit être réalisée lors de l'application de la version définitive du module), mais d'élargir le cadre de l'analyse pour tenter d'améliorer de la façon la plus pertinente possible l'objet pédagogique développé.

6.1.1 *L'activation des connaissances antérieures est problématique pour les enseignants*

Un premier élément qui ressort de notre analyse est le fait les enseignants n'ont pas tous réactivé les connaissances antérieures de leurs étudiants avant de les plonger dans une activité de lecture, bien que le *Guide pédagogique* fourni au départ en faisait mention. On peut invoquer au moins trois raisons pour expliquer cette omission. D'abord, comme on l'a vu, il y a eu confusion, chez les professeurs participants, entre connaissance antérieure *déclarative* et connaissance antérieure *procédurale*. Ensuite, en tant que concepteurs du module d'accompagnement à la lecture de textes philosophiques, nous n'avons peut-être pas assez insisté sur l'importance de réactiver les connaissances antérieures des étudiants avant de leur soumettre une tâche de lecture. Enfin, et plus profondément, il y a peut-être le fait

que le professeur, en tant que lecteur expérimenté, suppose que l'étudiant, lecteur peu expérimenté, a déjà acquis les connaissances antérieures nécessaires à la compréhension des textes qu'il lui soumet.

Ce qui paraît clair, c'est que, quelle qu'en soit la raison, les professeurs n'ont probablement pas apprécié avec justesse l'état lacunaire des connaissances de leurs étudiants et qu'ils ont, par conséquent, mal évalué les difficultés que les textes allaient représenter pour eux.

I-104

6.1.2 Les facteurs motivationnels sont incontournables dans l'enseignement de la lecture de textes philosophiques

Si l'importance des facteurs motivationnels dans l'apprentissage est soulignée chez plusieurs chercheurs dans le monde de l'éducation, il appert que nous avons peut-être sous-estimé leur rôle dans la compréhension de textes philosophiques à dominante argumentative. En effet, dans le *Guide pédagogique* qui encadrerait la version principale de notre module d'accompagnement à la lecture de textes philosophiques, nous avons considéré, à tort, que le professeur devait intervenir sur la motivation de ses étudiants au tout début de la tâche de lecture qu'il leur proposait, c'est-à-dire lors de l'amorce. Or, l'analyse qualitative a clairement fait ressortir les lacunes d'une pareille conception. Du côté des professeurs participants, la question de la motivation a constitué une préoccupation majeure et a fait ressortir encore davantage le fait que la motivation était loin de pouvoir être ramenée à une étape précise de la séquence d'enseignement.

Comme on l'a vu, 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 : quelquefois, c'est le « sujet » du texte qui paraissait être l'élément primordial alors que, à d'autres moments, c'est le lien qu'entretient le texte avec le contenu du cours. De plus, le niveau de difficulté du texte semble avoir joué un rôle important dans la motivation des étudiants.

Les études en psychologie de l'éducation indiquent clairement que la motivation scolaire est déterminante et qu'elle intervient à toutes les étapes de l'apprentissage, soit lors des phases de montage et de rodage (voir Brien, 2002). De plus, elles montrent que la motivation repose essentiellement sur la perception qu'a l'apprenant de la valeur de la tâche, de la perception des exigences de la tâche et de la perception de la contrôlabilité de la tâche (voir Tardif, 1997 et Viau, 2009).

Considérant tout cela, nous avons ajouté des précisions concernant les facteurs motivationnels dans la version opérationnelle du *Guide pédagogique* et avons suggéré aux professeurs de philosophie d'en tenir compte à toutes les étapes de la séquence d'enseignement.

6.1.3 Les textes philosophiques à dominante argumentative sont difficiles d'accès

On le sait : les quelques études disponibles sur les difficultés des étudiants du collégial montrent que ces derniers éprouvent de sérieuses difficultés en compréhension de textes philosophiques. Notre recherche n'a fait que confirmer cette observation. Comme on l'a vu, les résultats au post-test demeurent extrêmement préoccupants, tant chez les étudiants du groupe contrôle que chez ceux du groupe expérimental. On a souligné au chapitre précédent que les étudiants, même après un entraînement soutenu, n'étaient pas arrivés à faire un lien explicite entre le problème philosophique, la question essentielle et la thèse de l'auteur. Bien sûr, plusieurs hypothèses pourraient être avancées pour l'expliquer. On aura l'occasion de revenir sur les qualités métriques des tests utilisés pour mesurer la compréhension de textes philosophiques, mais nous pouvons dès maintenant soulever trois questions importantes en lien avec les résultats obtenus par les étudiants au post-test : (1) le texte philosophique est-il, en lui-même, trop difficile pour un étudiant arrivant du secondaire ? ; (2) les étudiants ont-ils les capacités cognitives leur permettant d'accéder à la « lecture disciplinaire » (Shanaan et collab., 2008) en philosophie ? ; (3) les professeurs participants ont-ils réellement mis en œuvre toutes les stratégies nécessaires pour améliorer la compréhension de textes ? Il est difficile de répondre à la troisième question. Pour y apporter une réponse satisfaisante et scientifiquement crédible, il aurait fallu observer *in vivo* chacune des interventions des professeurs. Cette question demeurera donc sans réponse dans le cadre de notre recherche. Par contre, des éléments de réponse peuvent être apportés quant aux deux autres questions.

L'article de Shanaan et collab. (2008) jette un éclairage essentiel sur l'enseignement de la lecture disciplinaire. Selon ces auteurs, il y aurait trois niveaux de développement quant à l'acquisition d'habiletés en lecture (ce que les auteurs appellent « *the increasing specialization of literacy development* » (*ibid.*, p. 44)). L'acquisition d'habiletés à reconnaître les mots et l'acquisition d'un vocabulaire de base, à titre d'exemples, font parties des habiletés acquises lors de la première étape du développement de la capacité à lire et à comprendre des textes (ce que les auteurs appellent la « *basic literacy* »). Vient ensuite un stade intermédiaire (« *intermediate literacy* ») où le lecteur acquiert des stratégies de compréhension génériques comme l'inférence et la compréhension du lien entre la cause et l'effet, en même temps qu'il est confronté à une diversité de textes de plus en plus

considérable. Le troisième niveau du développement de la capacité à lire et à comprendre des textes correspond à ce que Shanaan et collab. nomment la lecture disciplinaire ou spécialisée (« *disciplinary literacy* »). C'est à ce niveau que le lecteur acquiert des stratégies de lecture spécifiques à la discipline du texte envisagé (en science, en histoire, en littérature, etc.). Comme le précisent les auteurs, bien que les étudiants du secondaire arrivent à maîtriser certaines stratégies spécifiques aux textes qui leur sont soumis dans des disciplines qui composent leur curriculum, ils n'arrivent pas automatiquement à acquérir des stratégies spécialisées dans *toutes* les disciplines. Ainsi donc, un étudiant qui est parfaitement à l'aise devant un texte de chimie peut se retrouver complètement démuné devant un texte d'histoire ou de philosophie. Deux principaux facteurs sont mis de l'avant par la recherche pour expliquer cette difficulté. Premièrement, les textes disciplinaires comportent souvent un niveau de « sophistication », de technicité ou d'abstraction très élevé en comparaison avec le langage courant. C'est exactement ce qui ressort de notre étude. Comme on l'a vu, le caractère dialectique de plusieurs textes philosophiques est apparu comme un obstacle majeur à la compréhension, de même que leur niveau d'abstraction. La seconde difficulté soulevée a trait au fait que plus l'étudiant avance dans son parcours scolaire et qu'il est confronté à des textes de plus en plus spécialisés, moins le professeur accorde de temps à l'enseignement de stratégies requises à la compréhension de ces textes. C'est précisément ce à quoi nous avons tenté de remédier en élaborant et en expérimentant un module d'accompagnement à la lecture de textes philosophiques.

Demeure la question des capacités cognitives des étudiants. En effet, si la compréhension de texte dépend du contenu et de la structure du texte lu, de même que des stratégies qui sont enseignées pour la développer, on a pu constater, au chapitre 2, que la compréhension dépend aussi du lecteur. Or, l'étude désormais classique de Torkia-Lagacé (1981) montre que moins d'un étudiant sur cinq arrivant au collégial n'a pas atteint le stade opératoire formel II selon Piaget. La moitié des étudiants n'en serait qu'au stade de l'opératoire-concret, accusant un retard sur le développement d'habiletés nécessaires aux études collégiales. Dans ce contexte, on peut se demander à bon droit s'il est illusoire d'exiger des étudiants qu'ils lisent et surtout *comprennent* un texte philosophique, du moins en première session.

6.1.4 Il vaut la peine d'accompagner les étudiants dans la lecture de textes philosophiques

Il peut sembler étrange de terminer cette section en affirmant qu'« il vaut la peine d'accompagner les étudiants dans la lecture de textes philosophiques ». Plusieurs facteurs pourraient en effet nous inciter à adopter une attitude pessimiste. Non seulement les études portant sur le développement cognitif des étudiants

soulèvent-elles des difficultés majeures liées à la capacité des étudiants arrivant du secondaire à comprendre des concepts abstraits, mais notre propre analyse montre que les étudiants du groupe expérimental, même s'ils ont obtenu un résultat moyen supérieur à ceux du groupe contrôle au post-test, ont obtenu une moyenne de 5,9/10, ce qui demeure somme toute assez faible.

Trois arguments nous préservent cependant d'une attitude trop pessimiste. D'abord, les analyses du post-test indiquent que les étudiants qui ont bénéficié du module d'accompagnement à la lecture de textes philosophiques ont obtenu des résultats quand même supérieurs aux étudiants du groupe contrôle et que ces résultats sont beaucoup plus homogènes. En effet, rappelons que l'écart entre les étudiants du groupe expérimental n'est que de 3,4 %, alors que l'écart entre les étudiants 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 étudiants du groupe expérimental.

Ensuite, comme on l'a vu, 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 impressionnante 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. Bien sûr, des analyses plus poussées devraient être entreprises pour expliquer pourquoi les garçons ont tant progressé par rapport aux filles, mais il demeure qu'ils ont progressé, ce qui est en soi un élément fort positif quand on sait que les difficultés scolaires des garçons constitue un sujet de préoccupation majeure dans le monde de l'éducation au Québec (voir Conseil supérieur de l'éducation, 1999).

Troisième argument : l'analyse des données qualitatives montre que, globalement, les professeurs participants remarquent une nette amélioration des étudiants quant à leur façon de lire. Au terme du module, ils ont noté que les étudiants faisaient une lecture beaucoup plus active des textes. En outre, bien que nous n'en ayons pas fait mention au chapitre 4 ou au chapitre 5, un sondage maison réalisé auprès des étudiants du groupe expérimental montre clairement qu'ils ont apprécié l'activité et qu'ils ont reconnu la pertinence d'un accompagnement à la lecture disciplinaire.

Par ailleurs, on sait que, selon Roegiers (2009, p. 131), trois critères sont utiles pour juger de l'efficacité interne d'une activité de formation : (1) les participants sont satisfaits des compétences qu'ils ont acquises, (2) les participants sont optimistes quant aux possibilités de transfert des compétences acquises et (3) les compétences qu'on voulait atteindre grâce à l'action de formation le sont par l'ensemble des

apprenants. À la lumière de nos résultats, on peut affirmer que le premier et le second critère ont été atteints. Reste le troisième critère dont l'atteinte devrait être examinée après l'application de la version améliorée de notre module.

6.2 Justifications des modifications apportées au module dans la version opérationnelle

I-108

Il convient maintenant de justifier les modifications qui ont été apportées à notre module d'accompagnement à la lecture de textes philosophiques. Dans les lignes qui suivent, nous traitons des objectifs terminaux et des objectifs proximaux poursuivis dans chaque atelier ainsi que des stratégies pédagogiques les plus susceptibles de faire atteindre ces objectifs par les étudiants.

Avant d'entrer dans le cœur du propos, il convient de rappeler l'objectif global du module, qui chapeaute tous les autres : « 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, il répondra individuellement à quelques questions de compréhension et devra obtenir un résultat d'au moins 60 %.) » Nous laissons à d'autres le soin de déterminer si la formulation de l'objectif global pêche par un béhaviorisme de mauvais aloi. Ce qu'il nous apparaissait important de faire, en délimitant l'objectif de la sorte, c'était d'indiquer clairement la compétence à atteindre (« comprendre un texte philosophique ») ainsi qu'un critère de performance permettant de vérifier, autant par l'étudiant que par le professeur, l'atteinte de cette compétence (sur tout cela, on consultera Brien, 2002). Dans le tableau suivant, nous présentons les modifications qui ont touché plus particulièrement les objectifs terminaux.

Tableau 6.1 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.

On a déjà parlé, au tout début du chapitre 4, des raisons qui nous ont motivés à changer la formulation des objectifs terminaux. Il convient maintenant d'aller plus en profondeur et d'examiner chacun de ces objectifs.

Comme on peut le constater en consultant le Tableau 6.1, le premier objectif terminal du module, dans sa version opérationnelle, consiste à repérer quelques éléments caractéristiques d'un texte à dominante argumentative. De prime abord, on pourrait nous objecter de ne pas avoir centré l'objectif sur la présentation d'un texte *philosophique*. La question mérite d'être soulevée : pourquoi avoir voulu commencer par la lecture d'un texte à dominante argumentative plutôt que par celle d'un texte « véritablement » philosophique ? Le premier argument que nous voulons avancer est qu'il est nécessaire de réactiver les connaissances acquises dans les cours de français de quatrième et cinquième année du secondaire concernant le texte argumentatif avant de les plonger dans la lecture d'un texte philosophique à proprement parler. Les professeurs participant à la recherche ont d'ailleurs reconnu de façon unanime qu'il était essentiel de réactiver ces connaissances pour permettre aux étudiants de se rappeler (ou pour se doter, pour certains) des notions essentielles à l'analyse du texte à dominante argumentative (par exemple : les notions de thèse, d'argument, d'objection, etc.).

Cependant, l'argument le plus sérieux qui milite en faveur d'une familiarisation avec le texte à dominante argumentative plutôt qu'avec le texte proprement philosophique est qu'il apparaît beaucoup plus stratégique, étant donné le niveau

I-110

de « littéracie » de beaucoup d'étudiants arrivant au collégial (voir la section précédente), de faire lire un texte qui ne présente pas un trop haut niveau d'abstraction et qui, de ce fait, ne risque pas de décourager la lecture ultérieure de textes plus difficiles. En somme, c'est à la fois pour une raison d'habileté à lire que pour une raison de motivation qu'il convient de ne pas débiter la séquence d'enseignement de la lecture de textes philosophiques par l'analyse d'un texte philosophique, aussi paradoxal que cela puisse paraître.

Le second objectif, qui doit être réalisé lors du second atelier, consiste à se familiariser avec le caractère dialectique d'un texte de « philosophie appliquée » à dominante argumentative. Comme on a pu le remarquer dans l'analyse qualitative, certains étudiants éprouvent de sérieuses difficultés avec le caractère dialectique d'un texte. Par exemple, lorsque l'auteur présente des thèses et des arguments opposés à sa propre thèse pour les discuter et en disposer par la suite, certains étudiants ont l'impression que l'auteur se contredit. Ils ont alors peine à suivre le fil de l'argumentation, ce qui compromet radicalement leur compréhension. Pour tenter de pallier cette difficulté, nous avons cru qu'il était nécessaire de consacrer un atelier entier à cette question. Ce qu'il faut ici souligner, c'est que rien n'interdit qu'on en traite au troisième atelier. Le professeur pourra alors intervertir les second et troisième objectifs du module.

Pour faciliter la compréhension du caractère dialectique du texte philosophique, il peut être avantageux de se pencher d'abord sur un texte de type « éditorial ». En effet, les problématiques qui sont abordées dans les éditoriaux de journaux sont souvent en lien avec des problématiques de philosophie appliquée ou d'éthique (que l'on pense aux enjeux ayant trait à l'environnement ou à la justice, par exemple) qui touchent plus directement les intérêts des étudiants (voir l'étude de Gendron et Provencher [2003] sur cette question). Selon nous, faire travailler les étudiants sur un texte à caractère dialectique qui ne présente pas un niveau d'abstraction philosophique ou de technicité trop élevé prépare le terrain pour la lecture disciplinaire.

On peut remarquer la place importante prise par le quatrième objectif proximal dans le second atelier (voir le *Guide pédagogique*). C'est qu'un texte dialectique, émaillé d'arguments et d'objections, de thèses et de contre-thèses, favorise la discussion autour des idées débattues, ce qui constitue un élément de motivation important pour les étudiants. On ne saurait donc sous-estimer l'importance du rôle de la post-lecture, ici.

Dans le troisième atelier, il s'agit de « saisir le lien organique entre le problème philosophique, la question essentielle et la thèse ». Nous suggérons au professeur d'utiliser un texte philosophique d'assez haut niveau, tout en n'étant pas

insurmontable. Le choix du texte peut représenter un casse-tête : rappelons que les professeurs participants nous ont dit à maintes reprises à quel point ils avaient investi temps et énergie pour dénicher le « texte parfait ». Comment choisir ? Malheureusement, il n'y a pas de panacée. Pour réaliser cet atelier, nous conseillons de sélectionner un texte où la phase de problématisation est importante, par exemple l'un des textes de Thomas Nagel qui apparaît dans sa *Très brève introduction à la philosophie* (2003). L'idée est simple : il faut montrer aux étudiants le lien qui unit le problème philosophique, la question essentielle (principale) posée par l'auteur pour tenter de résoudre ce problème et la thèse qu'il défend. Notre expérimentation nous a montré pourquoi il est avantageux d'insister sur l'analyse de ce lien : c'est qu'il constitue une clé majeure pour la compréhension d'un texte philosophique à dominante argumentative. En effet, alors que la thèse constitue l'idée principale de ce type de texte, le problème résume ses principaux enjeux philosophiques et la question pointe directement le nœud conceptuel que l'auteur veut trancher.

Il ne paraît pas exagéré d'accorder un atelier complet à l'examen du lien organique entre le problème, la question et la thèse. On a pu remarquer, dans le chapitre portant sur l'analyse quantitative, à quel point les étudiants des groupes contrôle et expérimental avaient eu du mal à dégager ce lien dans le texte utilisé en guise de post-test. Nous croyons en fait que l'on devrait insister sur la compréhension de ce lien tout au long du parcours scolaire de l'étudiant du collégial en philosophie, tant son importance nous semble indéniable.

Quoi qu'il en soit, le quatrième objectif terminal du module (« réorganiser, sous forme de schéma, les principaux éléments d'un texte philosophique ») est celui qui a fait le plus l'objet de discussions parmi les professeurs participant à la recherche. On se souviendra que, pour certains, la schématisation semblait être une activité avantageuse au point de vue pédagogique alors que, pour un autre, elle apparaissait plutôt délicate et parsemée d'embûches. Pourquoi, alors, réitérer l'importance de la schématisation, au point d'en faire un objectif à part entière ?

D'entrée de jeu, il faut revenir sur la définition de cette opération. Comme on l'a déjà indiqué, schématiser revient à représenter graphiquement les éléments principaux d'un texte et à en montrer l'organisation logique, c'est-à-dire la structure. Or, d'après Tardif (1997, p. 42), « [...] des élèves qui possèdent la connaissance de la structure du texte utilisé se souviennent de plus d'informations de ce texte que les élèves qui n'ont pas cette connaissance. La connaissance de la structure indique que l'élève a en mémoire à long terme un schéma précis du canevas dans lequel les éléments composant le texte sont insérés et qu'il s'y réfère systématiquement pour traiter les informations du texte, pour les comprendre et construire son rappel ou son résumé ». En d'autres termes, schématiser un texte, c'est montrer que l'on a

I-112

une compréhension « profonde » de ce texte, parce qu'on est capable d'en dégager la structure. Certes, et on l'a mentionné au chapitre 4, certaines conditions sont requises pour que les étudiants procèdent efficacement à la schématisation. Un niveau d'abstraction du texte qui n'est pas trop élevé, des capacités cognitives suffisantes et une préparation adéquate des étudiants ainsi qu'une certaine aisance du professeur avec cette méthode semblent être des facteurs cruciaux à considérer avant d'entreprendre une telle activité.

Outre le support du professeur qui doit être constant lorsque les étudiants procèdent à la schématisation d'un texte, le travail collaboratif apparaît comme une stratégie intéressante pour en assurer le succès. On sait que, selon Taylor (voir Taylor, 1986 ; cité dans Giasson, 1990, p. 93), « [l]es discussions ayant lieu dans les groupes favorisent davantage le développement de stratégies cognitives de haut niveau que le raisonnement pratiqué dans les situations d'apprentissage individuelles et compétitives ». Il n'est donc pas surprenant que les professeurs participants aient souligné à quel point les étudiants avaient apprécié le travail en équipe, particulièrement lors des activités de schématisation.

Un second argument nous fait croire en l'utilité de la schématisation : celle-ci permet au professeur de faire la synthèse des éléments enseignés lors des ateliers précédents. Puisque schématiser revient à représenter graphiquement les éléments d'un texte, cette opération constitue une excellente occasion de consolider les apprentissages des étudiants concernant le repérage du problème philosophique, de la question essentielle, de la thèse, des arguments, des objections et des réponses aux objections (s'il y a lieu), en plus de favoriser la discussion sur ces éléments et, donc, on peut l'espérer, une meilleure compréhension du texte. En outre, cette activité prépare les étudiants à l'évaluation formative qui est l'objet du cinquième et dernier atelier.

En ce qui concerne, justement, le cinquième objectif (« démontrer sa compréhension d'un texte philosophique »), nous croyons utile de redire toute l'importance d'une activité d'évaluation à l'intérieur du module d'accompagnement à la lecture de textes philosophiques. Cette évaluation a essentiellement pour buts de montrer la progression de l'étudiant et de réfléchir, s'il y a lieu, sur les erreurs commises. On pourrait nous objecter que de vouloir faire en sorte que l'étudiant « démontre sa compréhension d'un texte philosophique » est un objectif illusoire rendu à ce point du parcours. L'analyse quantitative n'a-t-elle pas montré que, même après un entraînement systématique, les étudiants du groupe expérimental ont atteint des résultats somme toute assez limités au post-test ? Cette objection est sérieuse et on ne peut la balayer du revers de la main.

D'emblée, on doit comprendre que, selon nous, l'évaluation proposée au terme de la séquence ne doit pas avoir pour but de sanctionner l'étudiant, mais plutôt d'agir à titre de révélateur et ainsi de fournir une occasion d'apprentissage sur soi-même. « Où en suis-je avec la lecture de textes philosophiques ? » « Ai-je progressé ? » « Que me reste-t-il à accomplir ? » Telles sont les questions auxquelles l'évaluation devrait permettre de répondre.

Bien sûr, le professeur qui voudrait élaborer une évaluation visant à mesurer l'atteinte d'une compétence telle que « démontrer sa compréhension d'un texte philosophique » devra se garder de choisir un texte trop difficile ou de contrevenir à la règle élémentaire en pédagogie selon laquelle on ne doit pas évaluer ce que l'on n'a pas enseigné aux étudiants. C'est pourquoi nous recommandons d'utiliser pour ce faire un texte assez simple et assez court (une ou deux pages environ). On demandera alors à l'étudiant de repérer puis de reformuler, dans ses propres mots, les principaux éléments du texte philosophique qu'on lui aura soumis. L'évaluation pourrait aussi consister en l'élaboration d'un schéma du texte, où l'étudiant aurait à réorganiser les éléments du texte ou, encore, en un résumé du texte.

Quelle que soit l'évaluation choisie, l'utilisation de la méthode de la correction par les pairs semble être une excellente stratégie pédagogique à utiliser lorsqu'il s'agit de procéder à la correction du questionnaire (ou du schéma, ou du résumé) rempli par les étudiants. L'expérience nous montre que le professeur doit avoir élaboré préalablement des critères de correction très précis qu'il pourra discuter avec les étudiants lorsqu'il leur remettra une grille de correction. L'exercice de la correction par les pairs permet notamment aux étudiants de saisir le niveau de reformulation attendu par le professeur. Celui-ci ne devrait pas se contenter d'une simple paraphrase, mais exiger une reformulation personnelle. Après tout, il s'agit de vérifier la compréhension du texte, et non la seule capacité de repérer les éléments demandés.

CONCLUSION

La recherche sur la lecture de textes philosophiques en est à ses balbutiements au Québec. 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 peuvent avoir un certain impact sur la compréhension de textes, notamment chez les garçons. Toutefois, un immense travail reste à accomplir.

Les professeurs de philosophie n'ont jusqu'à maintenant pas daigné démontrer scientifiquement l'efficacité de leurs instruments didactiques ou de leurs méthodes pédagogiques en enseignement de la 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. Certes, il existe quelques ouvrages sur la didactique de la philosophie, mais ils proviennent d'univers culturels (la France, les États-Unis) qui semblent très éloignés du contexte québécois, où l'enseignement de la philosophie est donné autant aux étudiants qui entreprennent des programmes techniques qu'à ceux qui se préparent pour l'université. Parmi les quelques recherches consacrées à la lecture disciplinaire, peu s'intéressent à la lecture de textes philosophiques. Il y a donc un vide bien réel à combler : la recherche québécoise en matière de didactique des textes philosophiques n'existe pas.

Par ailleurs, il faut souligner que la formation des professeurs de philosophie est tout sauf satisfaisante en ce qui a trait à l'enseignement de la lecture de textes philosophiques – et le même constat pourrait être fait en ce qui concerne l'enseignement de l'écriture de textes. La question que pose Birr Moje (2008) au sujet de l'enseignement de la lecture disciplinaire est d'une brûlante actualité : combien de professeurs spécialistes d'une discipline ont une compréhension profonde du savoir qui a permis de produire les pratiques de leur discipline ? Bien que certains départements ou facultés de philosophie se soient souciés, ces dernières années, d'ajouter un volet sur la préparation à l'enseignement de la philosophie au collégial dans leur curriculum, il n'existe encore aucun cours universitaire qui se penche de façon sérieuse sur l'enseignement de lecture et de l'écriture de textes philosophiques. Quant aux facultés d'éducation, elles offrent aux détenteurs d'un diplôme de premier, second ou troisième cycle en philosophie des cours de pédagogie générale qui font l'impasse sur les enjeux didactiques propres à la philosophie comme discipline d'enseignement. Comme y insistent Shanahan et collab. (2008, p. 57), « on aurait besoin d'un programme de certification à l'enseignement de la lecture disciplinaire pour les professeurs enseignants dans les

disciplines spécialisées [de même que] de relations plus étroites entre les facultés d'éducation et les facultés de lettres et de sciences, qui préparent séparément les futurs professeurs » (nous traduisons). Faut-il se surprendre que les professeurs de philosophie, particulièrement les jeunes, se sentent démunis lorsqu'ils débutent leur carrière ? Leur formation nous paraît, eu égard à l'enseignement de la lecture, indiscutablement lacunaire.

Autre difficulté : en philosophie, il semble y avoir un manque cruel de textes « intermédiaires » faisant le pont entre les textes qu'un étudiant a pu lire au secondaire et les textes écrits par des philosophes professionnels. L'écart est tellement grand qu'on peut se demander s'il ne pourra jamais être franchi par certains étudiants au terme de leur parcours collégial. Il est vrai que certains manuels proposent aux étudiants de lire des textes fabriqués sur mesure pour eux. Mais certains professeurs de philosophie pourraient faire valoir, à juste titre, que ces textes ont l'inconvénient de présenter à l'étudiant un modèle artificiel avec lequel il pourra certes se débrouiller en contexte scolaire, mais qui ne servira à rien lorsqu'il sera confronté à un texte qui n'obéit pas au modèle présenté en classe. Peut-être y a-t-il des professeurs de philosophie qui ont pu remédier à ce problème, mais encore là : aucune étude sérieuse n'a été conduite sur les solutions qui pourraient exister pour pallier la difficulté.

L'un des mérites de notre recherche 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.

Il importe en terminant de souligner les limites de notre recherche qui nous paraissent les plus compromettantes pour notre propos. D'abord, la petite taille de l'ensemble des professeurs participants interdit toute généralisation possible des résultats à la population des professeurs de philosophie du Québec. Rappelons que notre échantillon était composé de professeurs débutant leur carrière. Peut-être que ce facteur a pu venir biaiser notre regard sur l'enseignement de la lecture.

Comme on l'a dit précédemment, sans doute y a-t-il des professeurs de philosophie qui ont pu contourner les difficultés d'enseignement que nous avons constatées, bien que nous ne sachions pas grand-chose de la validité scientifique de leurs méthodes. Si nous avons mené notre recherche en mobilisant des professeurs très expérimentés, nous serions peut-être parvenus à des conclusions différentes. Des recherches futures devraient donc être entreprises pour faire un relevé des pratiques effectives des professeurs de philosophie sur le terrain en ce qui concerne l'enseignement de la lecture de textes philosophiques. Il est assez troublant de constater qu'il n'y a encore rien d'écrit sur le sujet.

Une seconde – et importante – limite a trait aux instruments utilisés pour prendre nos mesures quantitatives, c'est-à-dire le pré-test et le post-test. Bien que nous ne voulions pas vraiment mesurer, à l'étape de la mise à l'essai principale, l'efficacité du module d'accompagnement à la lecture de textes philosophiques, il aurait été souhaitable de se doter d'outils irréprochables au point de vue métrique. Nous n'avons pas pu vérifier la validité ni la fidélité de nos instruments de mesure, ce qui constitue une lacune considérable du volet quantitatif de notre recherche. Certes, nous avons élaboré le pré-test et le post-test de façon à ce qu'ils correspondent aux évaluations utilisées ordinairement par les professeurs de philosophie pour mesurer la compréhension des étudiants en lecture. On pourrait donc, à cet égard, parler de « validité écologique ». Mais il est clair que nous aurions gagné à utiliser des tests de lecture de textes philosophiques scientifiquement éprouvés. Il n'en existait pas au moment de commencer la recherche et, à notre connaissance, il n'en existe pas encore (le test diagnostique de Hébert et Péloquin [1997] constitue davantage un test sur l'argumentation qu'un test de lecture).

Malgré la petite taille de l'ensemble des professeurs étudiés, malgré les lacunes inhérentes à nos instruments de mesure, nous croyons que les données que nous avons colligées peuvent servir à baliser de futures recherches et peut-être aussi à orienter, dès maintenant, certaines interventions éducatives concernant l'enseignement de la lecture de textes philosophiques. Quoi qu'il en soit, cette recherche – dont le caractère exploratoire n'aura échappé à personne – nous aura au moins permis de poser certaines questions cruciales pour l'enseignement de la lecture disciplinaire en philosophie, à défaut de résoudre d'un coup de baguette toutes les difficultés qui y sont liées.

BIBLIOGRAPHIE

- Anderson, J. R. (1983). *The Architecture of Cognition*. Cambridge, MA : Harvard University Press.
- Astolfi, J.-P., Peterfalvi, B. et Vérin, A. (2006). *Comment les enfants apprennent les sciences*. Paris : Retz.
- Barbeau, D. (1994). *Analyse de déterminants et d'indicateurs de la motivation scolaire d'élèves du collégial*. Montréal : Collège de Bois-de-Boulogne.
- Benoit, M., Carré, M. et Tozzi, M. (1993). *Étude philosophique d'une notion d'un texte*. Montpellier : Académie de Montpellier (CRDP/MAFPEN).
- Birr Moje, E. (2008). « Foregrounding the Disciplines in Secondary Literacy Teaching and Learning : A Call for a Change », dans *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, vol. 52, n° 2, p. 96-107.
- Blackburn, P. (1994). *Logique de l'argumentation*. Saint-Laurent : ERPI.
- Blain, R. (1990). *Guide d'écriture*. Boucherville : Graficor.
- Blaser, C. (2008). « Le rôle des enseignants de toutes les disciplines », dans *Vie Pédagogique*, Gouvernement du Québec. En ligne : www.mels.gouv.qc.ca/sections/viepedagogique/149/index.asp [consulté le 12 décembre 2009].
- Boudreau, P. (2000). « La recherche quantitative » dans Karsenti, T. et Savoie-Zajc, L. (2000). *Introduction à la recherche en éducation*. Sherbrooke : Éditions du CRP (p. 141-170).
- Brien, R. (1992). *Design pédagogique : introduction à l'approche de Gagné et de Briggs*. Ste-Foy : Éditions Saint-Yves.
- Brien, R. (2002). *Science cognitive et formation*. Sillery : Presses de l'Université du Québec.
- Brière, D., Filteau, N. et Laurin, G. (1996). « Le programme d'aide en philosophie au cégep Montmorency », dans *Pédagogie collégiale*, vol. 9, n° 3, p. 31-33.
- Campeau, R. (2001). « La réussite scolaire au collégial : entre la solution politique et l'acharnement pédagogique », dans *Pédagogie collégiale*, vol.14, n° 4, p. 27-31.
- Cartier, S. (2006). « Stratégies d'apprentissage par la lecture rapportées par des élèves en difficulté d'apprentissage de première secondaire en classe de cheminement particulier de formation », dans *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 32, n° 2, p. 439-460.
- Chabot, J. et Groleau, J. D. (2000). *Construction de la difficulté langagière*. Montréal : Collège Jean-de-Brébeuf et Collège André-Grasset.
- Chartrand, S. G. (dir.) (1995). *Pour un nouvel enseignement de la grammaire*. Montréal : Éditions Logiques.

- Conseil des collèges (1989). *L'harmonisation du secondaire et du collégial, l'état et les besoins de l'enseignement collégial*. Rapport 1988-1989. Québec : Gouvernement du Québec.
- Conseil supérieur de l'éducation (1995). *Des conditions de réussite au collégial. Réflexion à partir de points de vue des élèves*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Conseil supérieur de l'éducation (1999). *Pour une meilleure réussite scolaire des garçons et des filles*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Crahay, M. (1999). *Psychologie de l'éducation*. Paris : Presses universitaires de France (coll. « Premier Cycle »).
- Desautels, L. (2005). *Une approche d'éthique appliquée dans les cours de philosophie éthique au collégial : présence et incidence sur l'intérêt et la réussite des élèves*. Thèse de doctorat. Québec : Faculté de philosophie, Université Laval.
- Deschênes, A. J. (1986). *La compréhension, la production de textes et le développement de la pensée opératoire*. Québec : thèse de doctorat présentée à l'École de psychologie de l'Université Laval.
- Desmeules, L. (2007). *Expérimentation en classe de stratégies concertées pour remédier aux difficultés des étudiants et étudiantes en lecture et compréhension de textes en philosophie dans le programme de sciences humaines*. Rapport d'activités : projet d'innovation pédagogique. Sherbrooke : Cégep de Sherbrooke.
- Doré, R. (2008). « Enquête auprès des étudiants du Cégep de Sherbrooke sur les activités de lecture et d'écriture », consultation Omnivox du 17 novembre 2008 au 25 novembre 2008. Sherbrooke : Cégep de Sherbrooke.
- Falardeau, É. (2002). « La préparation à la lecture pour améliorer les compétences des élèves en littérature », dans *Pédagogie collégiale*, vol. 16, n° 1, p. 6-11.
- Falardeau, É. (2004). « Pistes d'entrée pour la lecture de textes littéraires : la mise en place de situations problèmes », dans *Skholê*, hors-série 1, p. 91-98.
- Fischer, G.-N. et Tarquinio, C. (2006). *Les concepts fondamentaux de la psychologie de la santé*. Paris : Dunod.
- Gagné, E. D. (1985). *The Cognitive Psychology of School Learning*. Boston: Little, Brown and Company.
- Gaudreau, L. (1996). « De l'évaluation de programme à la recherche évaluative ». Résumé de la conférence présentée au séminaire EDAMAZ, 12 novembre 1996. Montréal : Université du Québec à Montréal.
- Gendron, D. et Provencher, M. (2003). *Philosopher au cégep*. Rapport de recherche produit dans le cadre du regroupement des cégeps PERFORMA. Montréal : Collège de Rosemont.
- Giasson, J. (1990). *La compréhension en lecture*. Boucherville : Gaëtan Morin Éditeur.
- Grenier, H. (1999). *Essai de typologie du phénomène de l'engagement sur le plan scolaire*. Maîtrise en éducation. Sherbrooke : Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke.

- Hébert, Y. et Péloquin, F. (1997). *Test diagnostique en argumentation*. Rapport de recherche PAREA. Joliette : Cégep de Joliette – De Lanaudière.
- Houle, R. (1989). *Recherche-action sur les étudiants du collégial éprouvant des difficultés majeures de lecture*. Thedford Mines : Collège de la région de l'Amiante.
- Husén, T. (1999). « Research Paradigms in Education », dans Keeves, J. P. et Lakomski, G. *Issues in Educational Research*. Amsterdam : Pergamon (p. 31-39).
- Instituts de recherche en santé du Canada, Conseil de recherches en sciences naturelles et en génie du Canada, Conseil de recherches en sciences humaines du Canada (1998, avec les modifications de 2000, 2002 et 2005). *Énoncé de politique des trois Conseils : Éthique de la recherche avec des êtres humains*.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs, New Jersey : Prentice-Hall.
- Lacroix, J. G. (2002). *Rapport final du projet La philo comme il faut*. Montréal : Département de philosophie, Cégep du Vieux-Montréal.
- Lecavalier, J. et Brassard, A. (1993). *L'enseignement stratégique en lecture/écriture*. Valleyfield : Collège de Valleyfield.
- Loiselle, J. (2001). « La recherche développement en éducation : sa nature et ses caractéristiques », dans Anadon, M. et L'Hostie, M. (éd.), *Nouvelles dynamiques de recherche en éducation*. Québec : Presses de l'Université Laval (p. 77-97).
- Loiselle, J. et Harvey, S. (2007). « La recherche développement en éducation : fondements, apports et limites », dans *Recherches qualitatives*, vol. 27, n° 1, p. 40-59.
- Martineau, S. (2007). « L'éthique en recherche qualitative : quelques pistes de réflexion », dans *Recherches qualitatives*, hors série, p. 70-81.
- McKeachie, W. J., Svinicki, M. (dir.) (2010). *McKeachie's Teaching Tips. Strategies, Research, and Theory for College and University Teachers*. Belmon, CA : Wadsworth.
- Nagel, T. (2003). *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.
- Paillé, P. (1994). « L'analyse par théorisation ancrée », dans *Cahier de recherche sociologique*, n° 23, p. 147-181.
- Paillé, P. (1996). « De l'analyse qualitative en général et de l'analyse thématique en particulier », dans *Revue de l'association pour la recherche qualitative*, vol. 15, p. 179-195.
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2003). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin.
- Paret, M.-C. (2003). « La "grammaire" textuelle. Une ressource pour la compréhension et l'écriture des textes », dans *Québec français*, vol. 128, p. 48-50 et vol. 129, p. 77-80.
- Perrenoud, P. (1996). *Enseigner : agir dans l'urgence décider dans l'incertitude*. Paris : ESF.
- Piaget, J. (1972). *Sagesse et illusions de la philosophie*. Paris : Presses universitaires de France (coll. « À la pensée »).

- Raffin, F. (dir.) (1995). *La lecture philosophique*. Paris : Hachette.
- Rivière, B., Sauvé, L. et Jacques, J. (1997). *Les cégépiens et leurs conceptions de la réussite*. Montréal : Cégep de Rosemont.
- Roegiers, X. (2009). *Analyser une action d'éducation ou de formation. Analyser les programmes, les plans et les projets d'éducation ou de formation pour mieux les élaborer, les réaliser et les évaluer*. Bruxelles : De Boeck.
- Savoie-Zajc, L. (2000). « La recherche qualitative/interprétative en éducation », dans Karsenti, T. et Savoie-Zajc, L. (2000). *Introduction à la recherche en éducation*. Sherbrooke : Éditions du CRP (p. 171-198).
- Savoie-Zajc, L., et Karsenti, T. (2000). « La méthodologie », dans Karsenti, T. et Savoie-Zajc, L. (2000). *Introduction à la recherche en éducation*. Sherbrooke : Éditions du CRP (p.127-140).
- Shanahan, T., Shanahan, C. (2008). « Teaching Disciplinary Literacy to Adolescents : Rethinking Content-Area Literacy », dans *Harvard Educational Review*, vol. 78, n° 1, p. 40-59.
- Statistique Canada (1996). *Lire l'avenir : un portrait de l'analphabétisme au Canada*. Ottawa : Gouvernement du Canada.
- Stein, N. (1986). « Critical Issues in the Development of Literacy Education : Toward a Theory of Learning and Instruction », dans Stein, N. (éd.), *Literacy in American Schools*. Chicago: The University of Chicago Press (p. 175-205).
- Tardif, H. (2002). *Sens et utilité du français, de la philosophie en techniques d'éducation en service de garde*. Saint-Augustin-de-Desmaures : Campus Notre-Dame-de-Foy.
- Tardif, J. (1997). *Pour un enseignement stratégique*. Montréal : Éditions Logiques.
- Terrill, R. et Ducharme, R. (1994). *Passage secondaire-collégial : caractéristiques étudiantes et rendement scolaire*. Montréal : Service régional du Montréal métropolitain.
- Terzan, D. (2007). *Expérimentation en classe de stratégies pour remédier aux difficultés des étudiantes et étudiants en lecture et compréhension de textes en philosophie*. Rapport d'activités : projet de développement ou d'innovation pédagogique. Sherbrooke : Cégep de Sherbrooke.
- Torkia-Lagacé, M. (1981). *La pensée formelle des étudiants de collège, objectif ou réalité ?* 2^e édition. Québec : Cégep Limoilou.
- Touré, E. H. (2010). « Réflexion épistémologique sur l'usage des *focus groups* : fondements scientifiques et problèmes de scientificité », dans *Recherches qualitatives*, vol. 29, n°1, p. 5-27.
- Tozzi, M. (2002). *Penser par soi-même. Initiation à la philosophie*. Lyon : Chronique sociale.
- Tozzi, M. et Molière, G. (coordonnateurs) (1995). *Lecture et écriture du texte argumentatif en français et en philosophie*. Montpellier : CRDP du Languedoc-Roussillon
- Tremblay, R. (2001). « Les champs d'investigation en didactique », dans *Diotime*, vol. 11, p. 63.

- Tremblay, R. et Perrier, Y. (2006). *Savoir plus : outils et méthodes de travail intellectuel*. Montréal : Chenelière Éducation.
- Turcotte, A. G. (1992). *Un cadre théorique sur la lecture et un modèle du lecteur*. Mémoire de maîtrise. Sherbrooke : Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke.
- Turcotte, A. G. (1997). *Évolution des compétences et des perceptions comme lecteurs des cégépiens aux études préuniversitaires interprétée à la lumière de l'enseignement collégial*. Thèse de doctorat. Montréal : Faculté d'éducation, Université de Montréal.
- Van der Maren, J.-M. (1995). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Montréal : Presses de l'Université de Montréal.
- Van der Maren, J.-M. (2003). *La recherche appliquée en pédagogie. Un modèle pour l'enseignement*. Bruxelles : De Boeck.
- Vanderdorpe, C. (1995). « Au-delà de la phrase : la grammaire du texte », dans Chartrand, S.-G. (dir.) (1995). *Pour un nouvel enseignement de la grammaire*. Montréal : Éditions Logiques (p. 85-107).
- Viau, R. (1994). *La motivation en contexte scolaire*. Bruxelles : De Boeck.
- Viau, R. (2000). « La motivation en contexte scolaire. Les résultats d'une recherche en quinze questions », dans *Vie pédagogique*, n°115, avril-mai, p. 5-8.
- Viau, R. (2009). *La motivation à apprendre en milieu scolaire*. Saint-Laurent : ERPI.
- Wellington, B. (1991). « The Promise of Reflective Practice », dans *Educational Leadership*, mars, p. 4-5.

ANNEXES



ANNEXE 1

Formulaires de consentement

Formulaire de consentement pour les étudiants

Recherche PAREA

Sherbrooke, le 2 septembre 2008

Bonjour,

Grâce à une subvention octroyée par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport dans le cadre du Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage (PAREA), nous menons actuellement une recherche intitulée *Quand lire, c'est comprendre. Expérimentation et appropriation d'un module d'accompagnement à la lecture de textes philosophiques*.

Cette recherche poursuit quatre objectifs :

1. Élaborer un module d'accompagnement à la lecture de textes philosophiques.
2. Expérimenter le modèle en classe.
3. Apprécier l'impact de l'introduction du modèle sur les enseignants.
4. Mesurer les effets de l'introduction du modèle sur la compréhension de textes philosophiques par les étudiants.

Votre collaboration pourrait être sollicitée pour des collectes de données (questionnaires, observations, résultat scolaire).

Nous nous engageons à prendre tous les moyens nécessaires pour protéger l'anonymat et la confidentialité. Les données recueillies seront utilisées strictement aux fins de la recherche. Les comptes rendus des entrevues et les renseignements écrits seront détruits à la fin de la recherche. Aucun renseignement nominatif (ceux qui concernent votre identité) ne sera publié.

Par ailleurs, nous vous assurons que la recherche ne vous causera aucun préjudice en ce qui concerne votre intégrité physique et psychologique.

Enfin, vous pourrez en tout temps vous retirer du processus de recherche, dans l'éventualité où vous changeriez d'avis.

Nous vous remercions de votre collaboration qui, nous l'espérons, profitera aux enseignants et aux étudiants des cours de philosophie au collégial.

Louis Desmeules et Mathieu Lavoie

Professeurs au Département de philosophie

Cégep de Sherbrooke

Consentement

Par la présente, j'autorise les chercheurs Louis Desmeules et Mathieu Lavoie à utiliser les données recueillies par cette recherche intitulée *Quand lire, c'est comprendre. Expérimentation et appropriation d'un module d'accompagnement à la lecture de textes philosophiques.*

J'ai pris connaissance du formulaire de consentement qui respecte les règles de déontologie.

J'ai reçu l'information dont j'avais besoin et je comprends le but, la nature et le déroulement de cette étude.

Je serai informé(e) des buts et du déroulement des activités ultérieures nécessitant ma participation à cette recherche et de ma responsabilité.

Je suis libre de refuser de participer au projet ou encore je pourrai me retirer en tout temps, si je le désire.

Il me sera permis, durant cette recherche, de consulter, sur demande, les documents me concernant.

J'accepte de participer à cette étude à partir des renseignements susmentionnés.

Nom de l'étudiant(e) :

Signature :

Date

Noms des chercheurs :

Signatures :

Date

Louis Desmeules _____

Mathieu Lavoie _____

Formulaire de consentement pour les enseignants

Recherche PAREA

Sherbrooke, le 2 septembre 2008

Bonjour,

Grâce à une subvention octroyée par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport dans le cadre du Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage (PAREA), nous menons actuellement une recherche intitulée *Quand lire, c'est comprendre. Expérimentation et appropriation d'un module d'accompagnement à la lecture de textes philosophiques*

I-131

Cette recherche poursuit quatre objectifs :

1. Élaborer un module d'accompagnement à la lecture de textes philosophiques.
2. Expérimenter le module en classe.
3. Apprécier son appropriation par les professeurs de philosophie.
4. Évaluer l'impact de l'introduction du module sur la compréhension de textes philosophiques par les étudiants.

Votre collaboration pourrait être sollicitée pour des collectes de données (questionnaires, entrevues, observations, groupes de discussion).

Nous nous engageons à prendre tous les moyens nécessaires pour protéger l'anonymat et la confidentialité. Les données recueillies seront utilisées strictement aux fins de la recherche. Les comptes rendus des entrevues et les renseignements écrits seront détruits à la fin de la recherche. Aucun renseignement nominatif (ceux qui concernent votre identité) ne sera publié.

Par ailleurs, nous vous assurons que la recherche ne vous causera aucun préjudice en ce qui concerne votre intégrité physique et psychologique. De plus, les résultats de la recherche ne pourront servir à une quelconque évaluation de votre travail de la part de l'employeur.

Enfin, vous pourrez en tout temps vous retirer du processus de recherche, dans l'éventualité où vous changeriez d'avis.

Nous vous remercions de votre collaboration qui, nous l'espérons, profitera aux enseignants et aux étudiants des cours de philosophie au collégial.

Louis Desmeules et Mathieu Lavoie

Professeurs au Département de philosophie

Cégep de Sherbrooke

Consentement

Par la présente, j'autorise les chercheurs Louis Desmeules et Mathieu Lavoie à utiliser les données recueillies par cette recherche intitulée *Quand lire, c'est comprendre. Expérimentation et appropriation d'un module d'accompagnement à la lecture de textes philosophiques.*

J'ai pris connaissance du formulaire de consentement qui respecte les règles de déontologie.

J'ai reçu l'information dont j'avais besoin et je comprends le but, la nature et le déroulement de cette étude.

Je serai informé(e) des buts et du déroulement des activités ultérieures nécessitant ma participation à cette recherche et de ma responsabilité.

Je suis libre de refuser de participer au projet ou encore je pourrai me retirer en tout temps, si je le désire.

Il me sera permis, durant cette recherche, de consulter, sur demande, les documents me concernant.

J'accepte de participer à cette étude à partir des renseignements susmentionnés.

Nom de l'enseignant(e) :	Signature :	Date
_____	_____	_____

Noms des chercheurs :	Signatures :	Date
Louis Desmeules _____	_____	_____

Mathieu Lavoie _____	_____	_____
----------------------	-------	-------

ANNEXE 2

Schéma d'entretien en groupe de discussion

SCHEMA D'ENTRETIEN EN GROUPE DE DISCUSSION

15-12-2009

Projet PAREA Mathieu Lavoie et Louis Desmeules

Appropriation du programme de formation

1. Perception de votre marge de manœuvre ?
 - a. Estimation de votre appropriation entre le programme présenté et le programme expérimenté : idem.....adaptations.....changements
 - b. Ce que vous avez fait pour vous approprier le programme :
 - i. Lectures complémentaires
 - ii. Échanges
 - iii. Intuition
 - c. Dans le cadre de l'expérimentation : écart entre ce qui était planifié et ce qui a été réalisé.
 - i. Attributions causales externes, internes invoquées ?

I-135

Programme de formation

1. Qu'en est-il de la logique séquentielle du programme ?
 - a. Appropriée ?
 - b. Efficace ?
2. Qu'en est-il de la liberté de choisir ses textes plutôt que d'utiliser ceux qui sont présentés ?
 - a. Prise en compte du cours
 - b. Prise en compte de la progression taxonomique
3. Qu'en est-il de l'amorce et de l'activation comme étapes prévues au programme de formation ?
 - a. Distinguées et expérimentées ?
 - b. Apport ?

4. Qu'en est-il des compétences visées par le programme de formation et celles visées par la dissertation ?
 - a. Harmonisation ?
 - b. Impact ?
5. Qu'en est-il de la pertinence de la schématisation pour accroître la compréhension des textes présentés ?
 - a. Conditions ?
6. Suggestions pour améliorer le programme expérimenté :

Appréciation de l'expérience

1. Quant à la préparation :
 - a. Suffisante ?
 - b. Contenu approprié ?
2. Quant au suivi :
 - a. Rencontres informelles
 - b. L'encadrement
 - c. L'observation
3. Quant à votre rôle de participante ou de participant à la recherche ?
4. Dans l'avenir, comptez-vous utiliser en tout ou en partie ce programme ?
 - a. Raisons
5. Si vous pouviez refaire le programme et changez un aspect, quel serait-il ?
6. Si le programme disparaissait, quel aspect voudriez-vous conserver dans votre pratique ?

ANNEXE 3

Texte du pré-test

LA GRANDE FAUCHEUSE^{*}

Tout le monde meurt, mais tout le monde n'a pas le même avis sur ce qu'est la mort. Certains croient qu'ils survivront après la mort de leur corps, qu'ils iront au Ciel, en Enfer ou quelque part ailleurs, ou qu'ils se transformeront en fantômes ou qu'ils reviendront sur Terre dans un autre corps, peut-être même autrement qu'en être humain. D'autres croient qu'ils cesseront d'exister — que le moi s'éteint lorsque le corps meurt. Et parmi ceux qui croient qu'ils cesseront d'exister, certains pensent que c'est une chose horrible, et d'autres pas.

On dit parfois que personne n'est capable de concevoir sa propre non-existence, et que par conséquent nous ne pouvons pas véritablement croire que la mort mettra un terme à nos existences. Or, cette idée est fautive. Vous ne pouvez pas, bien sûr, envisager votre propre non-existence de *l'intérieur*. Vous ne pouvez pas concevoir l'effet que cela ferait d'être totalement anéanti, car il n'y a rien que cela pourrait faire, la mort étant justement la suppression de toute perception sensorielle. De même, vous ne pouvez pas concevoir l'effet que cela ferait d'être complètement inconscient, même provisoirement. Pourtant, le fait que vous ne pouvez pas le concevoir de l'intérieur ne signifie pas que vous ne pouvez pas le concevoir *du tout*; il vous suffit de penser à vous, assommé ou profondément endormi, comme si vous étiez une personne qui vous regarderait de *l'extérieur*. Et bien qu'il vous faut être conscient pour penser ce genre de choses, cela ne veut pas dire que vous vous voyez conscient en les pensant.

Il en va de même avec la mort. Pour imaginer votre propre anéantissement, il vous faut y penser de l'extérieur — penser au corps de la personne que vous êtes, dont toute la vie et l'expérience auraient disparu. Pour imaginer une situation, il n'est pas nécessaire d'imaginer l'effet que cela *vous* ferait de la vivre. Lorsque vous imaginez votre propre enterrement, vous n'imaginez pas la situation inconcevable dans laquelle vous seriez *présent* à votre propre enterrement : vous imaginez à quoi il ressemblerait, vu par quelqu'un d'autre. Vous êtes vivant, bien sûr, lorsque vous songez à votre propre mort, mais ce n'est pas un problème plus embarrassant que s'imaginer inconscient lorsqu'on est conscient.

La question de la survie après la mort est liée au problème corps-esprit, que nous avons déjà discuté. Si le *dualisme* corps-esprit est vrai, si chacun d'entre nous est composé d'un esprit (ou de ce qu'on peut appeler une âme) et d'un corps liés ensemble et néanmoins différents, nous pouvons comprendre comment la vie après la mort pourrait être possible. L'âme devrait alors pouvoir exister toute seule et

^{*} 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. 79-85. Le texte a été tronqué et remanié pour des fins pédagogiques.

avoir une vie mentale sans le secours du corps; elle pourrait, dans ces conditions, quitter le corps lorsque le corps meurt, au lieu d'être détruite. Elle ne pourrait pas avoir le genre de vie mentale qui dépend du fait d'être attaché à un corps, une vie d'action et de perception sensorielle (à moins d'être attachée à un nouveau corps), mais elle pourrait avoir un autre genre de vie intérieure, dépendant, peut-être, de causes et d'influences différentes — la communication directe avec d'autres âmes, par exemple.

J'ai dit que la vie après la mort *pourrait* être possible si le dualisme corps-esprit était vrai. Il se pourrait aussi qu'elle ne fût pas possible, car la survie de l'âme, et la persistance de sa conscience, pourrait dépendre entièrement du soutien et de la stimulation qu'elle reçoit du corps dans lequel elle est logée — et elle pourrait ne pas pouvoir changer de corps.

Si le dualisme n'est pas vrai et si les processus mentaux ont lieu dans le cerveau et sont *entièrement* dépendants du fonctionnement biologique du cerveau et du reste de l'organisme, alors la vie après la mort du corps n'est pas possible. Ou pour le dire plus exactement, la vie après la mort exigerait, dans le cas où le dualisme ne serait pas vrai, le rétablissement de la vie biologique, physique : elle exigerait que le *corps* lui-même redevienne vivant. Il se pourrait que cela devienne techniquement possible, un jour : il sera peut-être possible de congeler les corps des gens lorsqu'ils meurent, et plus tard, grâce à des procédés médicaux très élaborés, arranger ce qui n'allait pas et les ramener à la vie.

Même si cela devenait possible, il se poserait pourtant la question de savoir si la personne qui a été ramenée à la vie, après plusieurs siècles, serait la même personne ou une autre. Il se peut qu'ayant été congelé après la mort et votre corps ayant été ranimé, ce n'est pas vous qui vous réveillerez, mais seulement quelqu'un de très ressemblant, ayant des souvenirs de votre vie passée. Mais même si le retour à la vie après la mort du même moi dans le même corps devenait possible ce n'est pas à cela que l'on pense habituellement lorsque l'on parle d'une vie après la mort. La vie après la mort signifie habituellement la vie sans votre ancien corps.

Il n'est pas très facile d'établir ce qui nous permettrait de savoir si nous avons des âmes qui peuvent être séparées de notre corps. Tout ce que nous savons indique qu'*avant* la mort, la vie consciente dépend entièrement de ce qui se passe dans le système nerveux. Si nous nous en tenons aux observations ordinaires, plutôt qu'aux doctrines religieuses ou aux prétentions scientistes à communiquer avec les morts, il n'y a aucune raison de croire en une vie future. Est-ce une raison, toutefois, de croire qu'il *n'y a pas* de vie après la mort? C'est ce que je pense, mais d'autres préfèrent rester neutres. D'autres encore peuvent croire en une vie future, en s'appuyant sur la foi, à défaut de preuves.

En ce qui me concerne, je ne comprends pas très bien comment ce genre de croyances inspirées par la foi est possible, mais, manifestement, il y a des gens qui s'en accommodent très bien et vont jusqu'à trouver cela tout naturel.

Revenons à l'autre aspect du problème : que devrions-nous éprouver, à propos de la mort? Est-ce un bien, un mal ou quelque chose de neutre? Je parle de ce qu'il est raisonnable d'éprouver à propos de sa propre mort — et pas tellement à propos de celle des autres. Doit-on envisager la perspective de la mort avec terreur, tristesse, indifférence ou soulagement?

Manifestement, cela dépend de ce qu'est la mort. S'il y a une vie après la mort, la perspective sera sinistre ou joyeuse selon ce qui arrivera à votre âme. Mais la question la plus difficile et la plus intéressante, du point de vue philosophique, c'est de savoir ce que nous devrions éprouver à propos de la mort si c'est la fin. Est-ce une chose horrible d'en finir avec l'existence?

Les avis sont partagés sur cette question. Les uns disent que la mort, n'étant rien du tout, elle ne peut être ni un bien ni un mal pour celui qui est mort. D'autres disent qu'être anéanti, avoir le cours futur possible de sa vie complètement brisé, est le mal absolu, même si nous avons tous à l'affronter. D'autres, enfin, disent que la mort est une bénédiction — pas si elle vient trop tôt, bien sûr, mais à son heure — parce qu'il serait insupportablement ennuyeux de vivre éternellement.

La crainte de la mort a pour moi un côté énigmatique. Comment la perspective de notre propre non-existence peut-elle nous inquiéter vraiment? Si, en mourant, nous cessons réellement d'exister, comme je le crois, et qu'il n'y a plus rien à attendre, comment, par conséquent, pourrait-il y avoir quelque chose dont on pourrait avoir peur? Si l'on essaie de réfléchir logiquement sur ce sujet, on conclura peut-être que la mort ne devrait nous effrayer que si nous lui *survivions* et s'il nous arrivait de subir une terrifiante transformation. Comme je l'ai dit, je ne crois pas à cette idée. Mais cela n'empêche pas un grand nombre de personnes de penser que l'anéantissement est l'une des pires choses qui pourrait leur arriver.

ANNEXE 4

Texte du post-test

LA ROUE DE FORTUNE*

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 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.

L'égalité des chances engendre des résultats inégaux. Mais devant cette situation, que devrions-nous faire (si toutefois on devait faire quelque chose)? Il nous faut penser à la fois aux inégalités elles-mêmes et aux remèdes qui seraient nécessaires pour les réduire ou les éliminer. La question principale à propos des inégalités elles-mêmes est : quels genres de causes d'inégalité sont mauvais? La question principale à propos des remèdes est : quelles méthodes d'intervention dans l'inégalité sont bonnes?

Dans le cas de la discrimination raciale ou sexuelle délibérée, il est facile de répondre. La cause de l'inégalité est mauvaise parce que celui qui pratique la

* 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.

discrimination fait quelque chose de mal. Et le remède consiste simplement à l'empêcher de le faire. Si un propriétaire refuse de louer à des Noirs, il doit être poursuivi.

Mais les questions sont plus difficiles dans d'autres cas. Le problème, c'est que des inégalités qui semblent mauvaises peuvent avoir pour origine des causes qui n'impliquent pas qu'il y ait des personnes qui aient fait quoi que ce soit de mal. Il paraît injuste que des gens nés plus pauvres que d'autres souffrent de désavantages, sans que cela soit dû à une faute qu'ils auraient commise. Mais de telles inégalités existent parce que certaines personnes ont mieux réussi que d'autres à gagner de l'argent et ont essayé d'aider leurs enfants le plus possible; et comme les gens ont tendance à se marier au sein de leur propre classe économique et sociale, la richesse et les positions s'accumulent et se transmettent de génération en génération. Les actions qui se conjuguent pour former ces causes – emplois, décisions, acquisitions, mariages, legs et efforts pour subvenir aux besoins des enfants et les éduquer – ne semblent pas intrinsèquement mauvaises. Ce qui est mauvais, si quelque chose l'est, c'est le résultat : certaines personnes commencent leur vie en souffrant de désavantages immérités.

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.

Pour ce qui est des causes elles-mêmes, elles incluent des choix relativement innocents, faits par de nombreuses personnes, concernant la manière de dépenser leur temps et leur argent et de conduire leur vie. S'immiscer dans les choix des gens pour leur dire quels produits ils devraient acheter, comment ils devraient aider leurs enfants, ce qu'ils devraient payer à leurs employés, ce n'est pas du tout la même chose qu'intervenir lorsqu'ils veulent attaquer une banque ou pratiquer une discrimination contre les Noirs ou les femmes. 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 conçus 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 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.

Il y a des gens qui ne pensent pas que l'impôt redistributif est juste, 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. Ils peuvent aussi soutenir qu'il n'y a rien de mal dans les inégalités résultantes elles-mêmes, que, même si elles sont imméritées et ne sont pas dues à une faute des victimes, la société n'est pas obligée d'y remédier. C'est la vie, diront-ils : certains ont plus de chance que d'autres. Ce n'est que lorsque le malheur provient de ce que quelqu'un a causé du tort à quelqu'un d'autre que nous devons faire quelque chose.

C'est une question politique qui suscite des controverses et sur laquelle les avis sont nombreux et partagés. Certains contestent plus les inégalités qui proviennent de la classe socio-économique d'origine que celles qui résultent des différences de talents ou de compétences. Ils n'apprécient pas ce qui résulte du fait que l'un est né riche et l'autre dans un quartier déshérité, mais ils estiment qu'un individu mérite ce qu'il peut gagner par ses propres efforts – de sorte qu'il n'y a rien d'injuste si quelqu'un gagne énormément et un autre très peu parce que le premier a un talent monnayable et une capacité à acquérir des compétences extrêmement fines alors que le second est tout juste capable de faire un travail non qualifié.

En ce qui me concerne, je pense que les inégalités ayant pour origine l'une ou l'autre de ces causes sont 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 au moyen d'un système d'impôts redistributifs et de programmes d'assistance sociale. Mais pour vous faire une opinion personnelle sur le sujet, vous devrez envisager à la fois les causes d'inégalité que vous trouvez injustes et les remèdes que vous trouvez légitimes.

ANNEXE 5

Questionnaire du pré-test

QUESTIONNAIRE SUR LE TEST INTITULÉ « LA GRANDE FAUCHEUSE »

Prénom et nom : _____

Groupe : _____

1. Quel est le **sujet** du texte ?

2. Quel est le **problème philosophique** exposé au premier paragraphe ? Reformulez-le dans vos propres mots.

3. À quelle(s) **question(s) essentielle(s)** le texte tente-t-il de répondre ?

4. Quelle est la **thèse** de l'auteur ?

5. Certains prétendent qu'il est impossible que la mort mette un terme à notre existence parce que, selon eux, personne n'est capable de concevoir sa non-existence de l'intérieur. Quelle est la thèse de l'auteur **par rapport à cette idée précise** et quel(s) **argument(s)** donne-t-il pour appuyer sa thèse ?

6. L'auteur ne donne pas de définition explicite de l'expression « dualisme corps-esprit » dans le texte. Formulez une **définition** qui s'applique le mieux possible au contexte.

7. Quelle **objection** (ou contre-thèse) peut-on faire à l'encontre de ceux qui croient au dualisme corps-esprit ?

8. Une personne qui ne croirait pas que l'âme puisse survivre sans le soutien du corps pourrait-elle quand même croire à la possibilité d'une vie après la mort ? Si oui, à quelle condition ? Si non, pourquoi ? Répondez sur la page suivante.

9. Bien qu'il émette plusieurs réserves, l'auteur du texte pense qu'il est inévitable de s'appuyer sur la foi pour répondre à la question de la survie de l'âme après la mort. Vrai ou faux ?

10. Quels sont les trois **points de vue** qu'il est possible d'adopter quant à ce que nous devrions éprouver face à la mort ? Quels **arguments** soutiennent chacun de ces points de vue ? Résumez-les dans vos propres mots.

ANNEXE 6

Questionnaire du post-test

QUESTIONNAIRE SUR LE TEXTE INTITULÉ « LA ROUE DE FORTUNE »

Prénom et nom : _____

Groupe : _____

1. Quel est le **sujet** du texte ?

2. Quel est le **problème** exposé au premier paragraphe ? Reformulez-le dans vos propres mots.

3. À quelle(s) **question(s) essentielle(s)** le texte tente-t-il de répondre ?

4. Quelle est la **thèse** de l'auteur ?

5. L'auteur ne donne pas de définition explicite de l'expression « impôt redistributif » dans le texte. Formulez une **définition** qui s'appliquerait le mieux possible au contexte

6. L'auteur croit qu'il faut abolir l'économie concurrentielle. Vrai ou faux ?

7. Quelle **objection** (ou contre-thèse) peut-on faire à l'encontre de ceux qui veulent abolir l'économie concurrentielle ?

8. Selon ce que vous comprenez du texte, quelles seraient les deux principales causes des inégalités **imméritées** dans notre société ? Expliquez-les dans vos propres mots.

9. Quelles seraient les deux seules façons de s'attaquer directement aux causes des inégalités résultant de différences dans les **aptitudes** ?



10. Reformulez dans vos propres mots les principaux **arguments** de ceux qui sont contre l'impôt redistributif.

ANNEXE 7

Corrigé du pré-test

CORRIGÉ DU QUESTIONNAIRE SUR LE TEXTE « LA GRANDE FAUCHEUSE »

1. Quel est le sujet du texte ?

Réponse :

La vie après la mort.

Points :

0 → Mauvaise réponse ou pas de réponse.

.5 → L'étudiant ne donne pas une réponse complète ou parfaitement claire.

1 → Réponse exacte (tout est là et rien n'est superflu).

2. Quel est le problème exposé au premier paragraphe ? Reformulez-le dans vos propres mots.

Réponse :

Les gens ne s'entendent pas : certains croient qu'il y a une vie après la mort. D'autres croient qu'il n'y a pas de vie après la mort. Et parmi ces derniers, certains croient que c'est une chose terrible, et d'autres pas.

Points :

0 → Mauvaise réponse ou pas de réponse.

.2 → L'étudiant ne fait que souligner une opposition de points de vue sans l'explicitier : « Les avis sont partagés sur la question de la vie après la mort. »

.5 → L'étudiant souligne une opposition de points de vue et l'explique, mais oublie de mentionner la seconde opposition : « Les avis sont partagés sur la question de la vie après la mort. Certains croient qu'il y a une vie après la mort, et d'autres ne le croient pas. »

.8 → L'étudiant souligne une opposition de points de vue et l'explique, mais n'explique pas la seconde opposition qu'il mentionne pourtant.

1 → L'étudiant donne une réponse complète (les deux oppositions sont mentionnées et explicitées).

3. À quelle(s) question(s) essentielle(s) le texte répond-il ?

Réponse :

Y a-t-il une vie après la mort et, si non, doit-on s'en inquiéter ?

Points :

0 → Aucune réponse ou mauvaise réponse.

.5 → L'étudiant ne donne qu'une partie de la réponse : « Y a-t-il une vie après la mort ? ». Ou l'étudiant donne une réponse qui n'est pas fausse, mais ne cerne pas l'essentiel. Par exemple : « Que pouvons-nous croire de la vie après la mort ? »

.8 → La réponse est complète, mais la formulation de l'une des questions (ou des deux) compromet la clarté de l'ensemble.

1 → L'étudiant donne une réponse complète.

4. Quelle est la thèse de l'auteur ?

Réponse :

Il n'y a pas de vie après la mort et on ne doit pas s'en inquiéter.

Points :

0 → Aucune réponse ou mauvaise réponse.

.5 → L'étudiant ne donne qu'une partie de la réponse : « Il n'y a pas de vie après la mort. »

1 → L'étudiant donne une réponse complète.

5. Certains prétendent qu'il est impossible que la mort mette un terme à notre existence parce que, selon eux, personne n'est capable de concevoir sa non-existence de l'intérieur. Quel est le point de vue de l'auteur par rapport à cette idée précise et quel(s) argument(s) donne-t-il pour soutenir son point de vue ?

Réponse :

Il est vrai qu'on ne peut concevoir sa mort de l'intérieur, en s'imaginant ce que ça ferait d'être mort, c'est-à-dire privé de toute perception sensorielle. Mais, pour imaginer une situation, il n'est pas nécessaire d'imaginer l'effet que cela ferait de la vivre. C'est pourquoi on peut imaginer sa mort de l'extérieur, c'est-à-dire comme un spectateur qui contemplerait son propre cadavre.

Points :

0 → Aucune réponse ou mauvaise réponse.

.5 → L'étudiant ne fait que donner une position sans donner d'arguments ou d'exemples. Par exemple : « Le fait qu'on ne puisse pas concevoir sa non-existence de l'intérieur ne signifie pas qu'on ne peut pas la concevoir du tout. »

.8 → L'étudiant donne une analogie pertinente par rapport à l'idée que l'auteur défend mais il ne donne pas l'argument qui soutient la thèse de l'auteur. Par exemple : « L'auteur dit qu'on peut voir sa non-existence comme lorsqu'on s'imagine à son propre enterrement. »

1 → L'étudiant donne une réponse complète.

6. **L'auteur ne donne pas de définition explicite de l'expression « dualisme corps-esprit » dans le texte. Formulez une définition qui s'appliquerait le mieux possible au contexte.**

Réponse :

Doctrine philosophique selon laquelle l'être humain est composé d'un esprit (substrat spirituel) et d'un corps (substrat matériel) liés ensemble, mais de nature différente, voire opposée.

Points :

0 → L'étudiant ne donne aucune définition ou une définition sans aucun rapport avec le concept à définir.

.5 → L'étudiant donne un ou des mots qui sont dans le même champ lexical que les mots « dualisme », « corps » et « esprit », sans les expliciter.

.8 → L'étudiant donne une définition qui a un certain rapport avec le concept à définir, mais qui contient une erreur de définition. Par exemple : « Le dualisme est une sorte de mélange de deux affaires différentes. »

1 → L'étudiant donne une définition complète et en rapport direct avec le concept qu'on cherche à définir. Il n'y a aucune erreur de définition.

7. **Quelle objection (ou contre-thèse) pourrait-on faire à l'encontre de ceux qui croient au dualisme corps-esprit ?**

Réponse :

L'esprit (ou l'« âme ») ne peut survivre sans support matériel. Il ne peut y avoir de vie mentale sans le soutien du corps.

Points :

0 → Aucune réponse ou mauvaise réponse.

1 → L'étudiant donne une réponse complète.

8. **Une personne qui ne croirait pas que l'âme puisse survivre sans le soutien du corps pourrait-elle quand même croire à la possibilité d'une vie après la mort ? Si non, pourquoi ? Si oui, à quelle condition ?**

Réponse :

Oui, elle pourrait le croire, à condition qu'on réanime son corps.

Points :

- 0 → Aucune réponse ou mauvaise réponse.
1 → L'étudiant donne une réponse complète.

9. **Bien qu'il émette plusieurs réserves, l'auteur croit qu'il est inévitable de s'appuyer sur la foi pour répondre à la question de la survie de l'âme après la mort. Vrai ou faux ?**

Réponse :

Faux.

Points :

- 0 → Aucune réponse ou mauvaise réponse.
1 → Bonne réponse.

10. **Quels sont les trois points de vue qu'il est possible d'adopter quant à ce que nous devrions éprouver face à la mort ? Quels arguments soutiennent chacun de ces points de vue ? Résumez-les dans vos propres mots.**

Réponse :

On pourrait croire que la mort est un bien, une délivrance, car il serait ennuyeux de vivre éternellement. On pourrait penser que la mort est un mal, car avoir le cours futur de sa vie brisé est un mal. On pourrait croire enfin que la mort est quelque chose de neutre, car elle n'est rien en soi (ni bien ni mal), elle est la suppression de toute chose.

Points :

- 0 → Aucune réponse ou mauvaise réponse.
.2 → Deux positions au moins sont émises et explicitées correctement.
.5 → Trois positions sont émises, mais aucune n'est correctement explicitée ou : trois positions émises, mais une seule est correctement explicitée.
.8 → Trois positions sont émises, mais deux seulement sont correctement explicitées.
1 → L'étudiant donne une réponse complète (trois points de vue et trois arguments pour chaque point de vue).

ANNEXE 8

Corrigé du post-test

CORRIGÉ DU QUESTIONNAIRE SUR LE TEXTE « LA ROUE DE FORTUNE »

1. Quel est le sujet du texte ?

Réponse :

Les inégalités imméritées.

Points :

0 → Mauvaise réponse ou pas de réponse.

.5 → L'étudiant ne donne pas une réponse parfaitement juste. Elle est trop large ou trop étroite. Par exemple : « Les inégalités » [= trop large], « L'inégalité » [= trop large], « Les inégalités sociales » [= trop étroite].

1 → Bonne réponse.

2. Quel est le problème exposé au premier paragraphe ?

Réponse :

Certains pensent que les inégalités imméritées sont mauvaises, et d'autres pensent que non. Parmi ceux qui pensent que les inégalités imméritées sont mauvaises, certains croient qu'on doit intervenir pour les contrer, et d'autres non.

Points :

0 → Mauvaise réponse ou pas de réponse.

.2 → L'étudiant ne fait que souligner une opposition de points de vue sans l'explicitier : « Les avis sont partagés sur la question des inégalités. » Ou : l'étudiant fait état du problème des inégalités (« certains naissent riches et d'autres pauvres »), sans s'élever au problème philosophique qui consiste à savoir si ces inégalités sont justes ou non.

.5 → L'étudiant souligne une opposition de points de vue et l'explique, mais oublie de mentionner la seconde opposition : « Les avis sont partagés sur la question des inégalités. Certains croient qu'elles sont mauvaises et d'autres croient que non.

.8 → L'étudiant souligne une opposition de points de vue et l'explique, mais n'explique pas la seconde opposition qu'il mentionne pourtant.

1 → L'étudiant donne une réponse complète (les deux oppositions sont mentionnées et explicitées).

3. À quelle(s) question(s) essentielle(s) le texte répond-il ?

Réponse :

Les inégalités imméritées sont-elles justes et, si non, devrait-on intervenir pour les contrer ? Ou : les inégalités imméritées sont-elles injustes et, si oui, devrait-on intervenir pour les contrer ?

Points :

0 → Aucune réponse ou mauvaise réponse.

.5 → L'étudiant ne donne qu'une partie de la réponse : « Les inégalités imméritées sont-elles justes ? ». Ou : l'étudiant donne une réponse qui n'est pas fautive, mais ne cerne pas l'essentiel. Par exemple : « Pouvons-nous avoir le contrôle sur les inégalités ? » Ou : l'étudiant fait état de la question sous forme affirmative et non interrogative.

.8 → La réponse est complète, mais ne semble pas tout à fait claire.

1 → L'étudiant donne une réponse claire et complète.

4. Quelle est la thèse de l'auteur ?

Réponse :

Les inégalités imméritées sont injustes et il faut les contrer.

Points :

0 → Aucune réponse ou mauvaise réponse.

.5 → L'étudiant ne donne qu'une partie de la réponse : « Les inégalités imméritées sont injustes. »

1 → L'étudiant donne une réponse complète.

5. L'auteur ne donne pas de définition explicite de l'expression « impôt redistributif » dans le texte. Formulez une définition qui s'appliquerait le mieux possible au contexte.

Réponse :

Un outil par l'intermédiaire duquel une partie des revenus est prélevée sur des personnes, des entreprises ou des organismes pour être reversée à d'autres.

Points :

0 → L'étudiant ne donne aucune définition ou une définition sans aucun rapport avec le concept à définir.

.5 → L'étudiant donne une définition qui contient des termes clés qui sont dans un champ lexical approprié.

.8 →L'étudiant donne une définition avec genre et différences spécifiques qui a un rapport avec le concept à définir : idée d'instance, de moyen + action de prélever quelque chose à quelqu'un. La définition n'est cependant pas tout à fait claire.

1 →L'étudiant donne une définition complète et en rapport direct avec le concept qu'on cherche à définir. Il n'y a aucune erreur de définition.

6. L'auteur croit qu'il faut abolir l'économie concurrentielle. Vrai ou faux ?

Réponse :

Faux.

Points :

0 →Aucune réponse ou mauvaise réponse.

1 →Bonne réponse.

7. Quelle objection (ou contre-thèse) peut-on faire à l'encontre de ceux qui veulent abolir l'économie concurrentielle ?

Réponse :

Un système économique dirigiste centralisé est très lourd du point de vue de la liberté et de l'efficacité.

Points :

0 →Aucune réponse ou mauvaise réponse.

.5 →L'étudiant donne une partie de la réponse : « Un système dirigiste est très lourd ».

.8 →L'étudiant donne une partie importante de la réponse : « Un système dirigiste est lourd du point de vue de la liberté ».

1 →Réponse complète.

8. Selon ce que vous comprenez du texte, quelles seraient les deux principales causes des inégalités imméritées dans notre société ? Expliquez-les dans vos propres mots.

Réponse :

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.

Points :

0 →L'étudiant donne une mauvaise réponse.

I-172

.5 →L'étudiant ne donne qu'un des deux éléments. Par exemple : « Les différences socio-économiques ».

.8 →L'étudiant s'approche de la bonne réponse, mais la formulation de sa réponse n'est pas tout à fait claire.

1 →L'étudiant mentionne les deux principales causes de façon intelligible.

9. Quelles seraient les deux seules façons de s'attaquer directement aux causes des inégalités résultant de différences dans les aptitudes ?

Réponse :

Abolir l'économie concurrentielle et établir une économie dirigiste centralisée.

Points :

0 →L'étudiant ne donne pas une bonne réponse.

.5 →L'étudiant ne donne qu'une partie de la réponse. Par exemple : « Abolir l'économie concurrentielle ».

1 →L'étudiant donne une réponse complète.

10. Reformulez dans vos propres mots les principaux arguments de ceux qui sont contre l'impôt redistributif.

Réponse :

Le gouvernement ne doit intervenir que si les gens font quelque chose de mal. De plus, il n'y a rien de mal dans les inégalités résultantes elles-mêmes.

Points :

0 →L'étudiant ne donne pas une bonne réponse.

.5 →L'étudiant ne donne qu'un seul argument. Par exemple : « Le gouvernement ne doit intervenir que si les gens font quelque chose de mal ».

1 →L'étudiant donne une réponse complète, avec les deux arguments.