

APPRENTISSAGE PHILOSOPHIQUE EN RÉSEAU INFORMATIQUE

Robert TREMBLAY • Jean-Guy LACROIX



Cégep du Vieux Montréal
Services pédagogiques
Service de la recherche

Apprentissage philosophique en réseau informatique

Cette recherche a été subventionnée par le ministère de l'Éducation dans le cadre du Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage. Elle a été menée par les auteurs, de juin 1994 à juin 1996, au Cégep du Vieux Montréal.

Le contenu du présent rapport n'engage que la responsabilité du collège et de ses auteurs.

On peut obtenir des exemplaires supplémentaires de ce rapport de recherche auprès du Service de la recherche du Cégep du Vieux Montréal, 255, rue Ontario est, Montréal (Qc), Canada, H2X 1X6.

Dans ce document le masculin est utilisé comme un générique sans aucune intention discriminatoire et uniquement dans le but de faciliter la lecture.

Dépôt légal – Bibliothèque nationale du Québec – 1996.

ISBN 2-921100-13-4

Code de diffusion : 1532-559

© Tous droits réservés, Cégep du Vieux Montréal.

Apprentissage philosophique en réseau informatique

Rapport de la recherche

par

Robert Tremblay

et

Jean-Guy Lacroix

Cégep du Vieux Montréal

Service des études

Service de la recherche

Contributions

CHERCHEURS

Robert Tremblay, chercheur principal, maître en philosophie, docteur en sémiologie, professeur de philosophie, Cégep du Vieux Montréal.

Jean-Guy Lacroix, chercheur associé, maître en philosophie, professeur de philosophie, Cégep du Vieux Montréal.

COLLABORATEURS

Adaptation du test *Cogit* en langue des signes québécoise (LSQ) : Danielle-Claude Bélanger, interprète français/LSQ, et Patrick Boudreault, étudiant sourd, en collaboration avec une équipe du SAIDE, Cégep du Vieux Montréal.

Analyse des données quantitatives : Jean-Guy Banville, spécialiste en méthodes quantitatives, Bureau d'études sociographiques.

Conseillère en méthodologie qualitative : Louise Lafortune, spécialiste en méthodes qualitatives, chercheuse associée en didactique des mathématiques, Cirade, UQAM.

Constitution de la base de données des discussions écrites : Gilles Saint-Louis, programmeur, société Micro-Intel.

Correction des tests *Paré* et *Questar* : René Dansereau, spécialiste en évaluation des travaux écrits, professeur de philosophie, Cégep du Vieux Montréal.

Mise en pages : Robert Tremblay.

Encadrement professionnel : Marie-Claude Bertrand, responsable du dossier de la recherche, conseillère pédagogique, Cégep du Vieux Montréal.

Illustration et graphisme de la jaquette : Denis Desmarais, graphiste, Service des communications, Cégep du Vieux Montréal.

Révision linguistique : Albert Landry.

Saisie de données : Manon Tremblay, étudiante, Cégep du Vieux Montréal.

Support administratif : Suzanne Giroux, directrice du Centre de ressources didactiques, Cégep du Vieux Montréal.

Support technique : Pierre Roy et son équipe, techniciens en informatique, Cégep du Vieux Montréal.

Validation des tests *Paré* et *Questar* : François Lasnier, spécialiste en mesure et évaluation, Cégep de Sainte-Foy.

REMERCIEMENTS

Nous remercions chaleureusement tous nos collaborateurs et collaboratrices pour leur support et leurs encouragements.

Nous remercions aussi tous les élèves qui ont consenti gracieusement à participer à cette étude.

Nous tenons à remercier spécialement Monique Loubert et Claude Langevin pour nous avoir fait connaître les principes d'*Enfi* et le fonctionnement du logiciel *RealTime Writer*®, lors d'un séminaire suivi avec eux à l'été 1993.

Résumé

Dans cette étude intitulée *Apprentissage philosophique en réseau informatique*, Robert Tremblay et Jean-Guy Lacroix, professeurs de philosophie et chercheurs en pédagogie au Cégep du Vieux Montréal, évaluent l'efficacité pédagogique du principe *Enfi* — pour *Electronic Network for Interaction* — dans une classe de philosophie. Utilisant le logiciel *RealTimeWriter*® (RTW), qui concrétise le principe *Enfi*, pour animer des discussions écrites hebdomadaires en classe informatique, ils comparent quatre groupes expérimentaux à quatre groupes de contrôle et à un petit groupe d'élèves sourds. S'appuyant sur des principes pédagogiques socioconstructivistes inspirés de Vigotsky et de Lipman, ils comparent ces groupes pour savoir si le fait d'utiliser les discussions écrites permet une amélioration des capacités des élèves dans les domaines de la lecture, de la réflexion logique et de l'écriture argumentative.

Ils ont ainsi mesuré le progrès de 227 élèves sur ces trois plans. Ils ont également contrôlé diverses variables intervenantes potentielles comme l'âge, le sexe et le programme d'étude. Pour leurs mesures principales, ils ont élaboré trois instruments : le test logique *Cogit* mesure une dizaine de capacités reliées à la pensée formelle, le test de lecture *Paré* mesure la compréhension d'une dissertation, et enfin le test de rédaction *Questar* se présente comme une mesure de l'argumentation dans une dissertation philosophique. Ils ont aussi mené une étude qualitative comprenant trois volets : entrevues avec des élèves types des groupes expérimentaux, analyse d'un corpus de discussions écrites enregistrées à l'aide de RTW, évaluation globale des résultats d'une petite classe d'élèves sourds utilisant RTW.

Les chercheurs ont trouvé que l'usage d'*Enfi* ne permet pas un progrès plus rapide des groupes expérimentaux par rapport aux groupes de contrôle, ni en lecture, ni en écriture, ni en logique. Tous les élèves ont progressé, mais malheureusement leur faible culture informatique a entraîné un taux d'abandon plus élevé dans les groupes expérimentaux lors du premier mois de cours.

À la suite de l'expérimentation, les élèves des groupes *Enfi* ont réclamé plus d'encadrement des discussions écrites, mais se sont montrés satisfaits de l'expérience et très stimulés par l'utilisation de l'ordinateur aux fins de la communication écrite. Ils ont critiqué le logiciel utilisé pour sa rigidité. Par ailleurs, leurs conversations sont devenues progressivement plus sérieuses, plus argumentées et, de manière générale, plus productives sur le plan de l'apprentissage. Les élèves sourds se sont surtout servis de cet outil comme un moyen de clarification et de communication directe mais unilatérale entre le professeur et les élèves.

En conclusion, les chercheurs préconisent l'intégration de cette approche dans une gamme complète d'instruments informatiques comprenant notamment l'utilisation d'un didacticiel et d'un babillard électronique.

Ce que les élèves en ont pensé

Pour

♦ « J'ai beaucoup apprécié ce cours. Je l'ai trouvé bien différent et reposant malgré tout le travail à accomplir. En fait, on travaillait sans trop s'en rendre compte. Ce cours est une très bonne idée puisqu'il permet aux gens gênés de s'exprimer oralement, de le faire à l'écran. »

♦ « Ces deux éléments (ordinateur et philosophie) font un très bon couple, au contraire de ce que je croyais au début du cours. »

Contre

♦ « je n'ai pas apprécié d'avoir à transmettre mes impressions sur l'auteur et le texte par ordinateur, car, premièrement, ça prenait trop de temps à entrer dans le logiciel. De plus, on ne pouvait prendre connaissance des messages des autres étudiants et rédiger son opinion en même temps. J'ai souvent eu l'impression de perdre mon temps à écrire des textes auxquels mes collègues ne pourraient pas prendre le temps de répondre. »

♦ « Dégueulasse ! La philo est tellement victorieuse, c'est écoeurant de la faire parler au travers d'une saleté de machine... »

Table des matières

Contributions	4
Résumé	6
Ce que les élèves en ont pensé	7
Table des matières	9
1. Introduction	13
1.1 Problématique	13
1.2 Objectifs	21
1.3 Hypothèses	22
1.4 Déroulement de l'expérimentation	23
2. Contexte et cadre théorique	25
2.1 <i>Enfi</i> et le logiciel <i>RealTimeWriter</i> ®	25
2.1.1 Description du logiciel <i>RealTimeWriter</i> ®	26
2.1.2 Fonctions et utilisations possibles d'un réseau <i>Enfi</i>	29
2.2 Fondements théoriques de notre approche	31
2.3 <i>Enfi</i> et la philosophie	35
2.4 La classe comme réseau informatique de communication	38
2.4.1 Le contexte de la classe informatique	38
2.4.2 Diverses études sur l'usage de l'ordinateur en classe	39
2.4.3 Quelques études sur l'écriture collaborative	41
2.4.4 Études sur l'approche <i>Enfi</i>	43
2.4.5 <i>Enfi</i> et les élèves sourds	44
2.5 Réactions face à l'ordinateur	47
2.6 Forces et limites de RTW	49
2.7 Quelques critiques intéressantes	53

3. Méthodologie	57
3.1 Devis de recherche	57
3.2 Population cible	59
3.3 Instruments de mesure	60
3.3.1 L'épreuve de lecture <i>Paré</i>	61
3.3.2 L'épreuve d'écriture dissertative <i>Questar</i>	64
3.3.3 <i>Cogit</i>	67
3.3.4 Adaptation de <i>Cogit</i> en LSQ	74
3.4 Méthodes qualitatives	75
3.4.1 Le questionnaire qualitatif	75
3.4.2 Entrevues	78
3.4.3 Analyse de discours	80
3.5 Stratégie pédagogique	84
3.6 Collecte des données et traitement statistique	85
4. Résultats	87
4.1 Résultats quantitatifs	87
4.1.1 Valeur de l'échantillon	87
4.1.2 Résultats quantifiés	90
4.1.3 Autres observations	105
4.2 Résultats qualitatifs	106
4.2.1 Résultats du questionnaire qualitatif	106
4.2.2 Entrevues	112
4.2.3 Analyse des discussions	120
4.3 Étude des élèves sourds	123
5. Discussion des résultats et conclusion	127
5.1 Synthèse des résultats	128
5.2 Le point sur l'utilité de <i>RealTimeWriter</i> ® dans une classe de philosophie	130
5.3 Le point sur les conditions d'un usage efficace des réseaux informatiques en classe de philosophie : retombées et recommandations	132
5.4 Le point sur les perspectives en matière de développement informatique dans l'apprentissage de la philosophie : perspectives de recherche et de développement	135
Bibliographie	139
Annexes	143
Annexe 1 - <i>Cogit</i>	144
Annexe 2 - <i>Paré</i>	150
Annexe 3 - <i>Questar</i>	161

Annexe 4 - Résultats quantitatifs bruts	169
Annexe 5 - Exemples de conversations écrites	177
Annexe 5.1 - Premier exemple	177
Annexe 5.2 - Deuxième exemple	186
Annexe 5.3 - Troisième exemple	192
Annexe 5.4 - Quatrième exemple	196
Annexe 6 - Plan du cours 340-102-03	201
Annexe 7 - Description détaillée des discussions et des exercices ..	210
Annexe 8 - Questionnaire qualitatif et analyse	219
Annexe 9 - <i>Verbatim</i> des entrevues	223

1. Introduction

Cette étude porte sur l'utilisation de l'ordinateur dans les cours de philosophie. Plus précisément, elle évalue l'efficacité de l'approche didactique *Enfi* (*Electronic Network for Interaction*) qui utilise l'ordinateur comme outil d'écriture et de communication dans l'enseignement de la philosophie au collégial. Elle comporte un volet qualitatif et un volet quantitatif. Le premier, plus exploratoire, fait le portrait de la réaction des élèves à la situation pédagogique *Enfi* et évalue la qualité dialogique des discussions écrites en temps réel. Le second compare les résultats d'un groupe contrôle initial de 125 sujets et d'un groupe expérimental de 102 sujets à 3 tests conçus et validés par notre équipe, les tests *Cogit*, *Paré* (plan d'argumentation, résumé) et *Questar* (questionnement, argumentation). Ces épreuves mesurent des habiletés développées par les cours de philosophie de niveau collégial : le raisonnement logique, la compréhension et la production de textes argumentatifs dissertatifs. Les différences entre les traitements accordés aux deux groupes se situent au niveau du mode de communication et de l'outil : l'un privilégie l'oral pour communiquer et le crayon pour écrire, l'autre privilégie l'écrit pour communiquer et l'ordinateur pour écrire. Le contenu du cours et les activités — lecture, exposé magistral, travail en groupe et exercices individuels écrits — sont les mêmes. Nous avons aussi appliqué l'approche didactique *Enfi* à un groupe de quatre personnes sourdes, clientèle pour laquelle cette approche fut d'abord développée.

1.1 Problématique

L'enseignement de la philosophie ne s'est guère transformé sous l'influence des innovations technologiques des dernières décennies. On y combine généralement des exposés magistraux ou informels avec des discussions de groupe — respectant en cela la grande tradition orale qui remonte à Socrate — et des exercices. Les élèves ont des lectures à faire et des travaux à écrire. Occasionnellement, on utilise le tutorat pour aider un élève ou un sous-groupe particulier. Exposés, discussions, exercices (de logique, le plus souvent), lectures, travaux et quelquefois un film ou un documentaire : voilà les composantes ordinaires des cours de philosophie au collégial. Les dosages

changent, les exposés sont plus ou moins magistraux et plus ou moins longs, mais les ingrédients de base demeurent.

Les voies de l'application pédagogique de l'ordinateur (APO) n'ont pas été très étudiées en ce qui concerne la philosophie. On connaît quelques logiciels qui permettent de reproduire ou de pratiquer les raisonnements canoniques de la logique¹. Mais l'ordinateur n'a jamais été utilisé comme outil d'écriture et de communication dans le cadre de cours de philosophie.

En outre, on peut affirmer que l'enseignement de la philosophie souffre de l'insatisfaction de certains élèves qui ne voient guère d'intérêt dans cette discipline. De plus, les cours sont en période de redéfinition au collégial. La récente réforme a complètement transformé les contenus et a recentré les objectifs autour de compétences spécifiques dont, notamment, le développement d'aptitudes liées à l'argumentation, à la discussion rationnelle et à l'écriture raisonnée. Dans un contexte où les élèves ne disposent plus de la formation nécessaire pour aborder une discipline comme la philosophie, spécialement dans le domaine des capacités de lecture et d'écriture, il importe de développer de nouveaux moyens pour améliorer leur intérêt pour la discipline et pour mettre en valeur sa nature dialogique.

Par ailleurs, une didactique nouvelle qui s'appuie sur les réseaux informatiques s'est développée aux États-Unis. On désigne cette approche de l'acronyme anglais *Enfi*². Cette approche a suscité des études et des travaux nombreux, notamment pour ce qui concerne les réseaux utilisant un BBS³ (*Bulletin Board Systems*) ou, en français, un babillard électronique, qui sont en fait des gestionnaires de courrier électronique, ou exploitant des logiciels d'écriture collaborative en temps réel comme *RealTimeWriter*®⁴ (RTW); ces voies n'étant pas exclusives l'une de l'autre. Les babillards électroniques permettent de gérer du courrier électronique, de transférer des fichiers, de discuter en téléconférences, ou de participer à des forums de discussions autour de divers intérêts particuliers. RTW est un logiciel qui permet à une classe de tenir des discussions écrites en temps réel sur un seul ou plusieurs canaux de communication, et au professeur de conserver, classer, relire, redistribuer ces conversations, ou de diffuser à la classe des documents et des consignes particulières⁵. Ces deux types de réseaux informatiques peuvent être considérés comme des applications du principe d'*Enfi*, bien qu'on identifie généralement *Enfi* à RTW ou à d'autres logiciels semblables, alors que

¹.Mentionnons *Venn, Le monde selon Tarski, Les diagrammes de Venn, Stel.*

². Dans ce rapport, nous parlerons simplement de l'approche *Enfi* pour désigner globalement l'utilisation des réseaux informatiques, de *RealTimeWriter*® et la didactique qui s'y rattache. Voici quelques références préliminaires à ce sujet: Trent Batson (1988), (1989), (1992). D.H., Beil (1989).

³.D. P. Thompson (1988), (1990).

⁴. Ronald L. Shapiro, *RealTime Writer*®, 2.0.5, Logiciel, Washington, Realtime Learning Systems, 08/1991.

⁵. Terry Collins, (1989). David C. Fletcher (1993).

dans le cas des babillards électroniques ou des réseaux plus vastes comme *Internet*, on parle plutôt de courrier électronique (*electronic mail*) et, dans un cadre pédagogique, de classe électronique⁶ (*electronic classroom*).

Les principes qui président aux diverses implantations américaines de l'approche *Enfi* dans l'enseignement relèvent de la philosophie socioconstructiviste de l'éducation⁷. On peut résumer ces principes de la manière suivante : l'apprentissage dépend d'abord et avant tout de l'activité de l'élève lui-même. Il doit, pour son propre compte, construire l'univers de ses connaissances, de ses savoir-faire et de son savoir-être. La classe est l'occasion de cet apprentissage. Mais, suivant la théorie de Vigotsky, tout apprentissage comporte un aspect social et doit suivre les voies du développement proximal⁸. La communication joue donc un rôle très important. Or la communication écrite est toujours plus réfléchie, plus structurée et souvent plus profitable que la communication verbale. En outre, l'écriture collaborative peut jouer un rôle particulièrement efficace dans la perspective du progrès des élèves moins avancés comme de la motivation de tout le groupe⁹. Les réseaux *Enfi*, comme les classes électroniques, sont des concrétisations de ces principes pédagogiques qui s'appuient sur le potentiel des réseaux informatiques¹⁰.

Le Cégep du Vieux Montréal (CVM) s'est récemment engagé dans ces deux voies¹¹. Certains cours de philosophie offerts aux sessions d'automne 1993 et d'hiver 1994 ont utilisé intensivement le logiciel RTW dans la perspective d'adapter l'approche *Enfi* à l'enseignement de la philosophie. À l'hiver 1994 et à l'automne 1995, l'utilisation de *Enfi* a été combinée à l'usage du babillard électronique du collège par la création d'un forum réservé aux élèves inscrits dans ce cours. Nous disposions donc de toute l'expertise technique et des ressources requises en vue de développer ces usages spécifiques des réseaux informatiques¹². Nous avons décidé d'expérimenter la voie de la classe interactive en temps réel, plutôt que le babillard électronique, pour plusieurs raisons: RTW permet un nombre illimité d'utilisateurs, alors que le BBS est limité à 20 lignes et doit desservir tout le collège; RTW a déjà fait l'objet d'expérimentations pédagogiques répertoriées, alors que les babillards sont moins utilisés en éducation, le professeur dispose d'un très grand contrôle sur l'environnement RTW, alors qu'un babillard électronique est contrôlé par ses opérateurs de système (*sysop*).

De nombreuses études ont été réalisées ou sont en cours aux États-Unis sur toute cette question de l'utilisation des réseaux informatiques dans l'enseignement¹³. Malheureusement, au Québec, on ne compte qu'une seule

⁶. Caroline Beverstock et Paul Chandler (1992).

⁷. Wolff-Michael Roth (1992).

⁸. Vygotzky, L. S., *Thought and Language*, Cambridge, M.I.T., 1962, 177

⁹. David C. Fletcher (1989). K. Hartman, *et al.* (1990).

¹⁰. Joy Kreeft Peyton et Trent Batson (1986). Mark Stephens (1988).

¹¹. Robert Tremblay (1993).

¹². Donald H. Beil, (1989). Claude Langevin et Monique Loubert (1991).

étude sur le sujet¹⁴. Par contre, aux États-Unis, de nombreuses recherches ont été faites, d'abord dans le domaine de l'apprentissage de l'écriture pour les sourds, à l'Université Gallaudet¹⁵, puis dans divers autres contextes. Avec les personnes sourdes, on a pu constater des améliorations notables dans l'apprentissage de la langue écrite et dans l'attitude de ces personnes envers l'écriture et le texte comme moyens de communication. À toutes les fois, cette approche s'est avérée très prometteuse, spécialement en ce qui a trait à l'intégration de l'écriture comme moyen naturel de communication. Le terrain de la recherche est à peu près vierge au Québec, alors que peu d'institutions se sont engagées dans cette voie.

Pour notre part, nous pensons que l'approche *Enfi*, la classe électronique, l'écriture collaborative en temps réel et les babillards électroniques sont des innovations didactiques très prometteuses dans l'enseignement de la philosophie et d'autres matières qui recourent à l'écriture et aux échanges verbaux. Les raisons en sont nombreuses :

- Ces systèmes autorisent une multitude d'activités différentes d'écriture collaborative.
- Tous les élèves peuvent intervenir à leur gré, car la timidité ou la dominance verbale ne jouent pas.
- Lorsqu'elles sont encadrées adéquatement les discussions écrites sont plus rigoureuses et plus approfondies que les discussions verbales¹⁶.
- Les conversations peuvent être conservées, relues, annotées, commentées, et leur transcription peut servir de base à l'apprentissage ultérieur.
- L'utilisation de RTW en classe peut être prolongée par l'utilisation du courrier électronique en dehors de la classe.

Pour toutes ces raisons, il nous apparaît que les perspectives ouvertes par l'utilisation des ordinateurs en réseau, dans une classe de philosophie, sont suffisamment prometteuses pour justifier une recherche comparative. Mais certaines raisons particulières à la philosophie elle-même peuvent être évoquées :

- La discussion pédagogique est, depuis le dialogue socratique et la maïeutique de Platon, une composante intrinsèque de l'enseignement de la philosophie.
- La philosophie repose toujours sur la lecture et l'écriture de textes raisonnés¹⁷.

¹³. T.T. Barker et F. O. Kemp (1990). *Language Development & Hypermedia Research Group* (1992). Joy Kreeft Peyton (1989). Patricia Schnaidt (1987).

¹⁴. Claude Langevin et Monique Loubert (1991).

¹⁵. T. Batson et J. K. Peyton (1986).

¹⁶. Jana Staton (1989).

¹⁷. Robert Tremblay (1991), (1995). Marie-France Daniel (1993).

Bien sûr, on pourrait poursuivre cette tradition, ou développer une pédagogie socioconstructiviste sans recourir aux ordinateurs. Cependant, ceux-ci fournissent beaucoup de possibilités à l'enseignant qui désire promouvoir cette approche. Étant donné les investissements considérables requis, en temps et en argent¹⁸, il importe de savoir si l'approche *Enfi* tient ses promesses, c'est-à-dire si les résultats obtenus sont significativement meilleurs qu'avec une approche plus traditionnelle.

Du point de vue pédagogique, la philosophie est une discipline qui peut contribuer beaucoup au développement cognitif des jeunes, mais, suivant Lipman¹⁹, elle doit être envisagée du point de vue de sa contribution au développement du sens critique, de la capacité de juger et de faire des choix autonomes. Or, en accord avec Vigotsky, ce développement repose sur l'interaction sociale; Lipman propose donc de transformer la classe de philosophie en communauté de recherche où les interactions sont continues et où le libre-examen des problèmes est érigé en principe. Les réseaux informatiques interactifs permettent de matérialiser ces perspectives en prenant appui sur les possibilités propres à l'interaction écrite. De plus, selon Wood²⁰, l'écriture et la lecture sont les clés du développement de la pensée formelle²¹. Comme ce stade est atteint aux environs de 13-14 ans, on est en droit de penser, comme les tests le confirment d'ailleurs, que la population collégiale est dans son ensemble une population qui gravit les échelons de la pensée formelle²². La combinaison de la philosophie, de l'écriture et de la communication que les réseaux *Enfi* rendent possible devrait permettre de faire apparaître une synergie incomparable entre tous ces facteurs. L'amélioration des capacités de compréhension et de production des textes argumentatifs devrait faciliter l'apprentissage de la philosophie et de nombreuses autres matières abstraites ou conceptuelles. Bref, *Enfi* a un grand potentiel dans tous les domaines qui recourent au texte argumentatif pour établir des faits ou des jugements ou encore pour communiquer des idées. Il importe donc de tester l'efficacité relative de cette approche par rapport aux cours traditionnels.

¹⁸. Il faut nuancer ici. Le logiciel lui-même vaut environ 5 000\$ pour un serveur: soit 40 classes avec un canal chacune ou une classe avec 40 canaux! Par contre, l'installation d'une classe informatisée avec tout son équipement et sa logistique représente des dépenses d'environ 50 000\$. En tout état de cause, il s'agit de sommes considérables en période de compressions budgétaires.

¹⁹. Lipman, Matthew, *Thinking in Education*, Cambridge, C.U.P., 1991, 280 p.

²⁰. Davis Wood (1988).

²¹. Cette question est relativement claire, citons simplement une étude à propos du test des Coffrets : Gérald Noelting, Jacques Langlois et Alain Paquet, "Le développement du connecteur logique de disjonction exclusive de l'enfant à l'adulte", Polycopié, École de psychologie, Université Laval, 1991, 61 p.

²². Tremblay, Lacerte, Lacroix (1994).

Du point de vue de la clientèle générale, il est certain qu'une amélioration pédagogique tangible dans le domaine de l'enseignement de la philosophie serait susceptible de renforcer la contribution de cette discipline à la formation fondamentale des élèves. En outre, cette expérimentation participe de la mise au point d'une pédagogie adaptée à ces nouveaux outils qui se retrouveront bientôt dans la plupart des cours : les ordinateurs.

Quant à la clientèle sourde, pour laquelle le CVM assume un mandat particulier, nous voulons vérifier le comportement de ces élèves eu égard aux promesses extraordinaires qui sont faites par les promoteurs de l'approche *Enfi*. En outre, une pédagogie adaptée pourrait bien passer par les communications écrites étant donné l'importance démontrée de la discussion chez ces élèves²³, mais aussi leurs difficultés de communication.

Apri, "Apprentissage philosophique par réseau informatique", se pose en continuité et en développement des acquis des recherches "Conceptualisation et surdité"²⁴(*Cosé*) et "Surdité: marqueurs de relations et négation"²⁵ (*Suma*): d'une part, en reprenant les acquis méthodologiques et en développant leur problématique; d'autre part, en élargissant les préoccupations de l'équipe au-delà de sa clientèle traditionnelle, sans pour autant la mettre de côté, tout en conservant l'approche comparative qui lui a été si féconde. Le projet *Apri* se situe dans la continuité de ces recherches. Dans *Cosé*, il était question de l'apprentissage des concepts chez les entendants et les personnes sourdes ou malentendantes. Ensuite, nous nous sommes intéressés aux relations logiques entre les idées dans la langue écrite, avec la recherche *Suma*. Avec *Apri*, nous approfondissons notre connaissance des liens entre l'apprentissage philosophique et l'écriture interactive²⁶.

Les réseaux informatiques sont de nouveaux outils, du moins si on les considère du point de vue de la communication écrite. Les nombreuses études citées dans la bibliographie font état du progrès des élèves qui les utilisent et aussi d'une transformation de la dynamique sociale de la classe et du rôle du professeur. De plus, on note une activité accrue et une implication plus grande des élèves vis-à-vis de leurs études. Dans le réseau collégial, il y a bien des équipements informatiques et bien des logiciels particuliers, mais on cherche encore les principes d'une didactique véritablement moulée sur les possibilités offertes par l'informatique. Nous espérons apporter notre contribution au dossier.

²³. Tremblay, Charron (1992).

²⁴. Tremblay, Robert, Charron Fernande et Paul Bourcier, *Conceptualisation et surdité*, Montréal, CVM, 1992, 334 p.

²⁵. Tremblay, Robert, Lacerte, Lise et Jean-Guy Lacroix, *Le Texte argumentatif et les marqueurs de relation*, Montréal, CVM, 1994, 284p.

²⁶. Une formation Performa a eu lieu, à l'été 1993, concernant les usages pédagogiques du logiciel RTW et de l'approche *Enfi*. Dispensée par les meilleurs spécialistes québécois en ce domaine (Claude Langevin de l'Université Laval et Monique Loubert de l'Institut Raymond Dewar), il va sans dire que les auteurs de ce projet furent des élèves assidus de ce cours.

En ce qui concerne l'avenir de l'enseignement de la philosophie, nous pensons qu'un renouvellement en profondeur afin de faire servir cette discipline au développement des capacités intellectuelles des élèves, passe par l'expérimentation et l'exploration des principes de la dialogique, tout autant que par la compréhension du potentiel de l'écriture comme médium d'apprentissage et de communication. Ces recherches pourraient avoir des retombées positives sur l'enseignement de la philosophie en lui donnant des moyens de développer les nouvelles compétences inscrites au programme des cours de formation générale. Maïeutique et approche socratique se trouvent ainsi renouvelées par le recours aux technologies de pointe.

Bref, notre recherche veut contribuer à la réflexion sur l'impact des nouvelles technologies informatiques dans l'enseignement des matières traditionnelles. Elle représente certes une innovation dans l'enseignement des sciences humaines, au Québec du moins.

D'ailleurs, cette recherche concerne non seulement le renouvellement de l'enseignement de la philosophie au collégial, mais aussi de toutes les disciplines susceptibles de recourir à l'écriture, et au premier chef le français et l'anglais. Dans une perspective à plus long terme, elle s'ouvre sur un enseignement dans le cyberspace, où les cadres d'espace et de temps, qui ont jusqu'à maintenant contraint l'intervention pédagogique, pourraient éclater. À l'heure où on parle d'autoroute électronique et de terminaux universels dans chaque foyer, des expériences basées sur les principes des réseaux informatiques de communication pourraient bien préparer le terrain à la didactique du prochain siècle.

1.2 Objectifs

L'approche *Enfi* est née dans le contexte de l'enseignement de la langue seconde aux personnes sourdes et malentendantes. Toutefois, la majeure partie de l'étude porte sur l'utilisation de l'approche *Enfi* auprès de la clientèle régulière.

Voici donc un tableau abrégé des objectifs de la recherche, tels que définis en regard des considérations précédentes.

OBJECTIFS HEURISTIQUES	OBJECTIFS OPÉRATIONNELS
Connaître l'efficacité relative de l'approche <i>Enfi</i> appliquée à l'enseignement de la philosophie (<i>Apri</i>) par rapport à la didactique traditionnelle, du point de vue du développement des aptitudes cognitives, de la compréhension des textes et de l'écriture dissertative, de l'intérêt pour la matière et de la structure discursive.	<p>An 1</p> Élaboration ou raffinement des instruments de mesure. Début de l'expérimentation (8 groupes). Collecte, saisie et organisation des données quantitatives. Collecte des données qualitatives.
	<p>An 2</p> Poursuite de l'expérimentation (groupe de sourds et malentendants). Traitement statistique des données. Analyse discursive. Recension des écrits. Analyse des résultats quantitatifs et qualitatifs. Rédaction du rapport de recherche.

1.3 Hypothèses

H1 (Hypothèse liée à la méthodologie quantitative)

Les groupes utilisant la méthode *Enfi* devraient connaître des progrès identiques aux groupes témoins sur le plan de la compréhension des textes argumentatifs.

H2 (Hypothèse liée à la méthodologie quantitative)

Les groupes utilisant la méthode *Enfi* devraient connaître des progrès légèrement supérieurs aux groupes témoins sur le plan des habiletés cognitives de type logique (5%).

H3 (Hypothèse liée à la méthodologie quantitative)

Les groupes utilisant la méthode *Enfi* devraient connaître des progrès supérieurs aux groupes témoins sur le plan des habiletés de communication écrite et de structuration des textes argumentatifs de type dissertatif (entre 5% et 10%).

H4 (Hypothèse liée à la méthodologie qualitative d'enquête par observation et entrevues)

On devrait noter un intérêt accru pour l'écriture dialogique de la part des élèves qui auront appris à communiquer à l'aide de la didactique *Enfi*.

H5 (Hypothèse liée à la méthodologie qualitative d'analyse de discours)

Les élèves qui auront appris à communiquer leurs idées par l'écriture interactive à l'aide de la didactique *Enfi* devraient développer les habiletés suivantes liées aux dialogues écrits : (1) un enrichissement des thématiques, (2) un meilleur approfondissement réflexif, notamment sur le plan de l'argumentation, et (3) une position énonciative dialogique plus marquée.

H6 (Hypothèse relative aux élèves sourds et malentendants)

Les élèves sourds et malentendants soumis à la méthode *Enfi* devraient connaître des progrès comparables ou supérieurs aux groupes utilisant la méthode *Enfi* sur l'ensemble des variables dépendantes : *Paré*, *Questar* et *Cogit*.

1.4 Déroulement de l'expérimentation

L'expérience APRI s'est déroulée comme nous l'avions envisagée. Nous avons, à la première session de la première année, élaboré ou raffiné des instruments de mesure et à la deuxième session, poursuivi l'expérimentation avec 8 groupes (4 groupes expérimentaux, 4 groupes témoins). Nous avons aussi collecté, saisi et organisé les données quantitatives et qualitatives. Lors de la deuxième année, nous avons poursuivi l'expérimentation à la première session, avec un petit groupe de sourds et de malentendants, nous avons traité statistiquement les données, analysé les discours et les entrevues. Nous avons donc pu nous consacrer, à la deuxième session, à la rédaction du rapport de recherche et à la diffusion des résultats à l'occasion de différents colloques.

Notons quelques-unes des difficultés rencontrées. D'abord, l'expérimentation se déroulait dans le contexte d'un cours régulier de philosophie, ce qui implique qu'elle devait répondre aux exigences du programme d'études en philosophie. Or, le programme venait de changer et les cours en question étaient dispensés pour la première fois, avec les ajustements que cela suppose. En outre, il fallait consacrer quelques semaines de cours à faire passer les tests nécessaires à la recherche, ce qui réduisait le temps d'apprentissage en classe et exigeait un effort supplémentaire des élèves en dehors de la classe. Toutefois, et malgré ces quelques difficultés, tout s'est généralement déroulé comme prévu. Les professeurs-chercheurs ont, avec le plus de rigueur possible, dans les 8 groupes, appliqué la même stratégie d'enseignement, dispensé le même contenu et suivi le même calendrier de cours et d'expérimentation. On peut certes regretter un nombre assez important d'abandons dans les cours *Enfi* — les groupes expérimentaux comportent une vingtaine d'élèves de moins que les groupes de contrôle — mais l'atmosphère dans les cours a toujours été positive²⁷.

On a informé les étudiants, dès la première semaine de cours, au sujet de l'expérience. On leur a parlé des tests qu'ils devraient passer s'ils décidaient de participer à l'expérimentation et on leur a expliqué le processus d'apprentissage à suivre²⁸. Ils devraient, chaque semaine, lire à la maison des textes philosophiques, sur lesquels portaient les exposés et à propos desquels ils devaient se livrer à une discussion, selon le groupe, orale ou écrite en temps réel sur ordinateur. Enfin, par écrit, sur papier ou sur ordinateur, ils devraient effectuer des exercices portant sur des thèmes à l'étude.

L'épreuve finale consistait en une dissertation sur le thème principal du cours. Dans le cas des groupes expérimentaux, nous leur avons présenté brièvement

²⁷. Ces abandons excèdent les taux ordinaires et sont entièrement attribuables au contexte de la classe informatique; nous reviendrons évidemment sur cette question.

²⁸. On trouvera en annexe une description détaillée du cours, et notamment la note déontologique requise dans ces cas. Voir en particulier les stratégies d'enseignement et d'apprentissage présentées au plan de cours.

le système informatique et quelques-unes des possibilités du logiciel RTW. Bien entendu, nous avons expliqué les procédures à suivre pour changer de groupe, si un élève ne désirait pas participer à l'expérimentation, malgré les garanties de confidentialité des résultats, car tous les participants devaient être volontaires, aussi bien dans les groupes expérimentaux que dans les groupes de contrôle. Nous avons néanmoins précisé que ce changement devait se faire avant la fin de la deuxième semaine de cours. En effet, quelques élèves ont quitté le groupe à ce moment, alors que d'autres ont décidé de s'y joindre avant le troisième cours. Ensuite, la session s'est déroulée telle que prévue au plan de cours, à l'exception du taux d'abandon exceptionnel des groupes expérimentaux²⁹.

²⁹. Dorénavant, nous parlerons indifféremment *des* groupes expérimentaux ou *du* groupe expérimental pour désigner les quatre groupe-cours concernés. La même convention s'applique aux groupes de contrôle (quelquefois appelés aussi groupes témoins).

2. Contexte et cadre théorique

La problématique définie au chapitre précédent comporte essentiellement trois volets : le premier concerne le concept d'*Enfi*³⁰ et sa réalisation dans le logiciel RTW³¹; le second renvoie à l'usage pédagogique des processus dialogiques et aux principes socioconstructivistes qui le sous-tendent; le troisième aborde la question didactique de l'utilisation de l'ordinateur en classe. Ces divers aspects sont fortement interreliés. Il importe donc d'effectuer une mise en contexte théorique et pratique susceptible d'éclairer les résultats qui suivront. Il importe aussi de souligner quelques études pertinentes relatives à ces questions.

2.1 *Enfi* et le logiciel *RealTimeWriter*®

L'interaction par écriture collaborative en temps réel est un concept pédagogique relativement nouveau et peu connu dans le réseau collégial. Dans la section qui suit, nous allons faire état de quelques réflexions issues de l'expérience d'implantation de l'approche *Enfi* dans le cadre de cours de philosophie à l'aide du logiciel RTW en rapport avec diverses études que cette approche a suscitées. Ce logiciel est le plus connu d'une famille de programmes similaires, puisqu'il est utilisé dans plus de 35 collèges et universités aux États-Unis et dans quelques commissions scolaires et collèges au Canada. Généralement employé dans l'enseignement des langues (de l'anglais surtout) et dans l'enseignement aux personnes sourdes, le concept a migré depuis quelques années vers d'autres domaines comme l'apprentissage de la littérature, des *humanities*, ou du *critical thinking*. À notre connaissance, nous sommes les premiers à utiliser ce logiciel pour l'enseignement de la philosophie. Dans cette section, nous exposerons les principes pédagogiques et les formes didactiques du concept d'*Enfi*. Nous exposerons aussi certains avantages et certains inconvénients pédagogiques de l'écriture collaborative en temps réel dans une classe de philosophie.

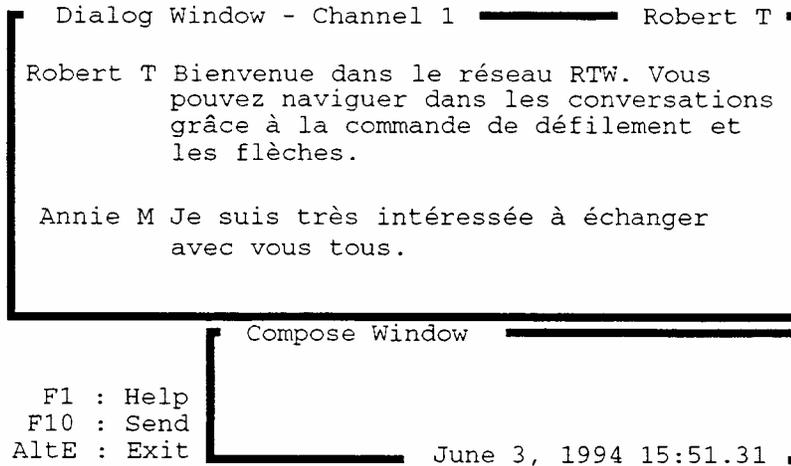
³⁰ *Enfi* : *Electronic Network for Interaction*.

³¹ RTW : le logiciel *RealTimeWriter*® — v. 2.05

2.1.1 Description du logiciel *RealTimeWriter*®

Tout d'abord, examinons les caractéristiques de base du logiciel RTW³² afin que chacun puisse avoir une idée précise de ses possibilités. Nous laisserons de côté toute discussion de nature technique, pour nous concentrer sur les fonctions que ce logiciel peut remplir, telles que les élèves les perçoivent. Imaginons tout d'abord une classe où chaque élève et le professeur disposent d'une station de travail. Apparaît alors sur chaque écran quelque chose comme la figure 1.

Figure 1 : Les fenêtres de RTW³³



La fenêtre de dialogue nous indique que nous syntonisons le canal 1 (sur une possibilité de 40 canaux). À l'intérieur de cette fenêtre, apparaît le dialogue qui défile suivant les interventions des divers participants à la discussion écrite. L'ensemble de l'écran comporte 20 lignes, qui sont actuellement distribuées dans une proportion de 14/6 (mais cette proportion peut être modifiée). On peut comparer cette fonction à la téléconférence des babillards électroniques, ou à la fonction *talk* dans *Unix*.

Chaque intervention est précédée du nom de l'intervenant et nous pouvons, si nous le désirons, défiler dans le dialogue antérieur ou même "geler" cette fenêtre sur une certaine portion du dialogue pour mieux répondre à une intervention particulière. Si l'élève est intéressé à intervenir dans la discussion,

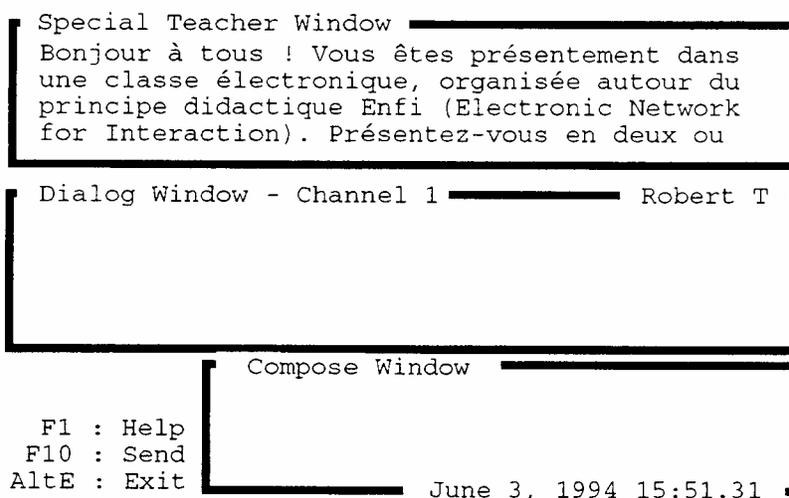
³².La version 2.05 fonctionne sous *Dos* 5 ou 6 et réseau *Novell* 3.11. Une version pour *Windows* est en préparation.

³³.Pour les besoins de la mise en pages, les fenêtres de RTW ont été rapetissées. En réalité, ces fenêtres sont beaucoup plus grandes, elles comportent au total environ 20 lignes de 70 caractères.

il composera un message dans la fenêtre de composition, lequel ne sera pas visible pour les autres participants tant qu'il ne l'aura pas "posté". Lorsqu'il poste son message, celui-ci apparaît à toute la classe dans la fenêtre de dialogue, à la suite des autres interventions disposées en ordre chronologique. Lors de la composition, il dispose d'un petit traitement de textes, semblable à l'éditeur de textes de *Dos, Edit*. Voilà ce qu'est RTW du point de vue de l'élève.

L'élève sait aussi que le professeur conserve toutes les interventions parvenues dans la fenêtre de dialogue et qu'il peut les traiter selon la séquence de l'interaction ou élève par élève. Il sait que le professeur peut les imprimer, ou rendre inopérante la fonction de dialogue, afin que les messages restent privés (comme lors d'un exercice ou d'un examen). Il sait enfin que le professeur dispose, outre son droit d'intervention ordinaire, d'une possibilité d'intervention privilégiée, qui lui permet d'afficher une troisième fenêtre comportant un texte ou des consignes particulières, comme dans la figure 2.

Figure 2 : La fenêtre spéciale



Examinons, par exemple, quelques réponses obtenues lors de la séance représentée dans la figure 2. On y constatera l'importance que les professeurs de philosophie accordent généralement au dialogue et à la discussion publique³⁴.

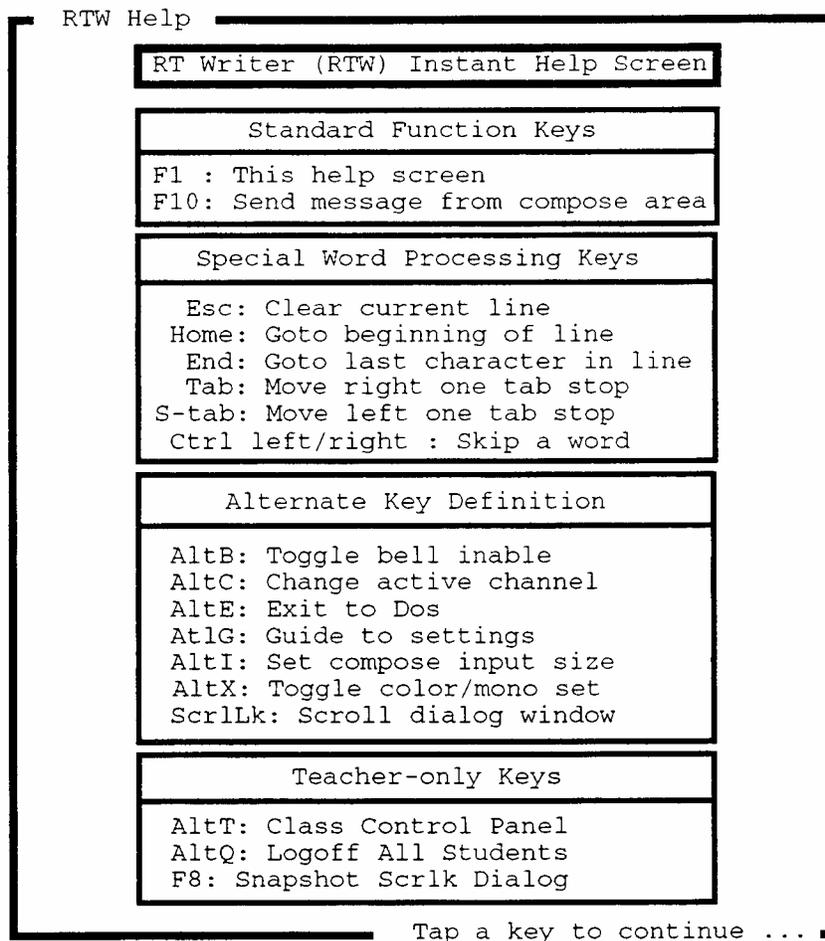
³⁴. Réactions recueillies auprès de pédagogues concernant l'approche *Enfi*, le 6 août 1994, lors d'une présentation du logiciel à l'occasion du colloque annuel de l'Association américaine des professeurs de philosophie/*American Association of Philosophy Teachers* (AAPT). Certains participants se reconnaîtront peut-être. Nous les remercions chaleureusement de leurs intéressantes contributions en nous excusant de ne pouvoir mentionner leurs noms spécifiquement en raison des conditions particulières dans lesquelles cette présentation s'est déroulée. Dans la suite du document, ces citations sont distinguées par un losange.

- *The role of social interaction in learning is to provide correction and support for things we say, to provide us with new ideas and points of view for the development of our ideas and to persuade others of the validity of our ideas.*
- *Learning absent any social interaction is solipsism. While this may not necessarily be meaningless, it does preclude many possibilities for positive, pragmatic application of that which has been learned.*
- Apprendre c'est déjà inter-réagir, agir avec les autres, comprendre ou ne pas comprendre ce que nous recevons, percevons et dire, exprimer si oui ou non nous recevons, comprenons ce qui nous est offert. Dès que nous existons nous sommes plongés dans l'action et agir c'est réagir.
- *Social interaction helps one to externalize thought and makes it available to others so that the thoughts can be refined. One way to refine them is to listen to criticism of the thought in order to see other points of view on the same subject. It then requires us to rethink the original presentation of the idea.*
- *Social interaction increases motivation, active participation, expansion of horizons, and persistence.*
- *I think that social interaction is a necessary prerequisite for being able to “think” and “communicate” in the first place!*
- Discuter, c'est projeter son idée dans le monde et se projeter avec. L'interaction sociale nous apprend donc à interagir.
- *Interaction might have several roles: one is motivation, another is clarification or refinement. You might change your mind when you hear or in this case see what you've said.*

L'apprentissage de cet environnement de travail est relativement simple et ne prend pas plus d'une heure en moyenne. Outre les fonctions de base décrites précédemment, l'élève peut obtenir une aide en ligne sommaire sous forme d'écran de fonctions, représenté dans la figure 3. On voit, en lisant cette liste de fonctions, que les possibilités sont assez limitées et que le fonctionnement de ce petit éditeur est assez rigide et très en-deçà des traitements de textes les plus simples disponibles sous *Windows* ou dans l'environnement du *MacOs*. Par ailleurs, on peut avoir une certaine idée du fonctionnement de RTW en lisant cet écran d'aide, car il comprend toutes les fonctions disponibles pour l'élève³⁵.

³⁵.Évidemment les professeurs et le superviseur de l'application disposent d'autres fonctions que nous passons sous silence ici afin de limiter les considérations techniques autant que possible.

Figure 3 : L'écran d'aide³⁶



2.1.2 Fonctions et utilisations possibles d'un réseau *Enfi*

Quelles sont les fonctions d'un réseau d'interactions par informatique dans une classe de philosophie ?

- 1) Faciliter les échanges et la participation.
- 2) Encourager des interventions plus structurées par l'intermédiaire de l'écrit.

³⁶. L'écran d'aide a été redessiné pour les fins de la mise en pages, mais le contenu est identique à celui de RTW. Veuillez noter qu'il n'existe pas de version française de ce logiciel.

- 3) Enregistrer et réutiliser les interactions des élèves.
- 4) Fournir un environnement interactif pour les exercices.
- 5) Favoriser le tutorat.
- 6) Favoriser le monitorat.
- 7) Permettre au professeur de suivre toutes les interactions en cours et d'intervenir.
- 8) Offrir un environnement sécuritaire et de qualité lors des examens.
- 9) Prolonger les interactions en dehors de la classe (si on utilise un babillard électronique).
- 10) Permettre un approfondissement et une appropriation personnelle de la matière.

Quelles sont les utilisations possibles d'un réseau Enfi ? (Liste partielle.)

- 1) Discussion écrite de toute la classe.
- 2) Discussions écrites par sous-groupes sur des canaux différents.
- 3) Affichage de courts textes et de consignes sur divers canaux.
- 4) Rédaction de paragraphes courts en guise d'exercices d'écriture ou de logique.
- 5) Examens.
- 6) Rédaction de textes complets, paragraphes par paragraphes.
- 7) Dialogues.
- 8) Commentaires de textes affichés.
- 9) Pratique du résumé.
- 10) Écriture collaborative de groupe (un texte écrit par plusieurs auteurs).
- 11) Affichage de segments antérieurs de discussion pour commentaire ou réévaluation.
- 12) Impression et distribution de textes saisis dans RTW.

2.2 Fondements théoriques de notre approche

Notre approche repose sur les concepts de “zone de développement proximal”, d’interaction collaborative et de “communauté de recherche”. Elle participe d’une conception socioconstructiviste de l’apprentissage. Ces concepts renvoient au point de vue constructiviste en éducation et, notamment, à la pensée de Dewey, Vygotsky et Lipman. En principe, cette approche fait reposer le développement des élèves sur leur propres forces et sur leurs propres expériences. Elle conçoit l’apprentissage comme un processus social autant que psychologique. Elle insiste sur l’importance de l’activité appropriatrice des élèves sous forme d’activités cognitives et métacognitives. Évidemment, cette approche peut être pratiquée de diverses manières, et le recours à un réseau de communication par informatique ne s’impose pas d’emblée. *Enfi*, et RTW qui en concrétise le principe, sont des manières de mettre en pratique l’approche socioconstructiviste.

Pour Matthew Lipman, il faut transformer la classe de philosophie en “communauté de recherche”³⁷ :

Thus, we can now speak of “converting the classroom into a community of inquiry” in which students listen to one another with respect, build on one another's ideas, challenge one another to supply reasons for otherwise unsupported opinions, assist each other in drawing inferences from what has been said, and seek to identify one another's assumptions. A community of inquiry attempts to follow the inquiry where it leads rather than being penned in by the boundary lines of existing disciplines. A dialogue that tries to conform to logic, it moves forward indirectly like a boat tacking in the wind, but in the process its progress comes to resemble that of thinking itself. Consequently, when this process is internalized or introjected by the participants, they come to think in moves that resemble its procedures. They come to think as the process thinks.

Le principe de la communauté de recherche incarne littéralement l’idée plus générale de l’apprentissage par l’interaction sociale. Il transforme la classe en microcosme social et démocratique réalisant le principe de raison commune par l’échange et le dialogue. Lipman postule une homologie entre le mouvement de la pensée individuelle et le mouvement de la pensée collective. L’effet brut sur les participants consiste en l’intériorisation des structures de la pensée rationnelle, telles qu’elles se développent dans le dialogue critique ordonné par une contrainte logique. Dans une perspective semblable, Vygotsky décrit un mouvement complexe de va-et-vient entre la pensée et son expression verbale³⁸:

³⁷. Matthew Lipman, *Thinking in Education*, Cambridge, C.U.P., 1991, 280 p., p. 15-16.

³⁸. L. S Vygotsky, *Thought and Language*, Cambridge, M.I.T., 1962, 177 p., p. 125.

The relation of thought to word is not a thing but a process, a continual movement back and forth from thought to word and from word to thought. In that process the relation of thought to word undergoes changes which themselves may be regarded as development in the functional sense. Thought is not merely expressed in words; it comes into existence through them. Every thought tends to connect something with something else, to establish a relationship between things. Every thought moves, grows and develops, fulfills a function, solves a problem. This flow of thoughts occurs as an inner movement through a series of planes.

Pour Vygotsky également, la pensée se développe à partir de l'interaction sociale vers le discours intérieur qui est une intériorisation complexe des structures et des modèles de la pensée exprimée dans le discours social sous la forme d'une capacité de délibération interne. Ce processus est développemental. La pensée articulée est une intériorisation du dialogue. Elle se développe comme un dialogue intérieur. Non pas que la pensée puisse être identifiée à la faculté de parole, au contraire, mais la pensée parvenue à un certain niveau de conceptualisation se développe sous l'effet de l'intériorisation du discours entendu (ou lu) sous la forme de discours intérieur. Il existe une zone où la faculté de langage et la pensée fusionnent. Cette fusion intervient sous l'impact des interactions sociales. Celles-ci demeurent fondamentales en ce qui a trait au développement de la pensée articulée. Le développement intrapersonnel dépend largement du développement interpersonnel.

La "zone de développement proximal" représente l'espace qu'une pensée est capable de franchir dans son développement sous l'impact d'une interaction sociale appropriée. Hors de cette zone, aucun développement n'est possible, car l'individu se sent dépassé. Le dialogue, la communication sociale favorisent un développement proximal adéquat. En outre, pour Vygotsky, l'écriture possède un avantage majeur sur l'expression verbale comme support d'une pensée approfondie et structurée³⁹ :

The speed of oral speech is unfavorable to a complicated process of formulation – it does not leave time for deliberation and choice. Dialogue implies immediate unpremeditated utterance. (...) In written speech, lacking situational and expressive supports, communication must be achieved only through words and their combinations: this requires the speech activity to take complicated form – hence the use of first drafts. The evolution from the draft to the final copy reflects our mental process. Planning has an important part in written speech, even when we do not actually write out a draft. Usually we say to ourselves what we are going to write; this is also a draft, though in thought only. As we tried to show in the preceding chapter, this mental draft is inner speech.

Selon Vygotsky, l'apprentissage a un caractère social et repose sur l'activité de l'apprenant⁴⁰. Le social est la source de l'apprentissage et la forme du rapport au savoir dans le contexte de la classe. L'appropriation des

³⁹.Ibid. p. 144.

⁴⁰.Catherine Garnier, *et al.*, *Après Vygotski et Piaget*, Bruxelles, DeBoeck, 1991, 288 p.

significations culturelles se fait par le biais de l'activité socialement organisée qui favorise alors l'intériorisation du discours et de la pensée.

Cette perspective est tout à fait compatible avec les approches métacognitives qui mettent l'accent sur les activités d'appropriation reliées à la faculté d'apprendre à apprendre, puisque ces approches insistent sur la prise de conscience par l'apprenant de ses propres mécanismes d'apprentissage. Cette prise de conscience est favorisée par l'interaction sociale et par la réflexion sur les actions mises en oeuvre dans la résolution de problèmes.

En particulier, le conflit sociocognitif, provoqué par l'enseignant ou issu du processus de discussion critique, est susceptible de jouer un rôle très positif en déstructurant l'univers des croyances figées de l'apprenant et en rendant possible l'appropriation de nouveaux concepts plus avancés. En tout état de cause, il s'agit invariablement d'introduire les apprenants dans un nouveau modèle, les amenant ainsi à intérioriser sous le mode subjectif les résultats du processus collectif.

Ces réflexions issues de Vygotski nous ramènent à notre première source, Matthew Lipman. Pour mieux comprendre ce rapport, lisons ce passage éclairant de Marie-France Daniel⁴¹:

L'échange dialogique est donc le principe par lequel le sens d'une chose se dévoile; le principe par lequel les relations s'établissent; le principe par lequel les apprentissages s'intègrent. En outre, lorsque le fondement du dialogue philosophique correspond à l'expérience quotidienne, alors les personnes en cause apprennent à comprendre leur propre pensée, puis à la communiquer clairement; elles apprennent également à s'ouvrir aux opinions des autres et à les critiquer de façon constructive; elles apprennent enfin à mettre en pratique dans leurs faits et gestes quotidiens les comportements acquis lors des échanges en groupe. En somme, puisque la pensée est l'intériorisation du dialogue et que l'action constitue le reflet de la pensée, alors on peut avancer que l'échange dialogique est une activité essentiellement pragmatique et que, dans ce sens, il contribue au développement de la personne, tant du point de vue cognitif, qu'affectif et moral.

Activité, rapport social, intériorisation, principe d'action : on trouve des composantes semblables dans la philosophie de l'éducation de Lipman et dans celle de Vygotski. Les accents diffèrent et, à un niveau plus fondamental, on trouverait certes de nombreuses nuances, notamment dans le fondement pragmatiste de l'approche de Lipman et dans son rapport particulier avec la tradition philosophique, mais ces nuances ne sont pas essentielles ici. Ce qui importe plus, c'est le rapport de convergence entre ces approches sur la

⁴¹. Marie-France Daniel, *La Philosophie et les enfants*, Montréal, Éditions Logiques, 1992, 377 p., p. 173.

question centrale de la place du dialogue dans l'apprentissage de la pensée critique et de la philosophie. Ces convergences nous font dire que ces deux chercheurs appartiennent à l'école socioconstructiviste dont nous nous réclamons.

Si nous n'avons pas appliqué en tant que telle la technique pédagogique dite de *la communauté de recherche* et si notre pratique se situe en fait à mi-chemin entre une application des techniques lipmaniennes et une approche plus traditionnelle, c'est notamment parce que nous ne pensons pas que la philosophie doive être enseignée *uniquement* à titre de moyen pour le développement de la faculté de "bien penser" des élèves (penser de manière autonome, logique, critique et créative), mais aussi à titre de savoir fondamental. Mais nous pensons avec Lipman que la philosophie doit *aussi* être un tel moyen et qu'à ce titre, les techniques de discussions de groupe doivent prendre une place importante dans notre programme de cours, au moins aussi importante que l'exposé semi-magistral (inductif ou déductif) ou que la rédaction des exercices écrits.

Cependant, de ce point de vue très général, il importe de considérer le fait que notre pratique pédagogique se situe d'emblée sur ce terrain dans nos groupes réguliers. Ce n'est donc pas un aspect particulier à l'approche *Enfi*. Mais l'approche *Enfi* permet de réaliser ces activités de dialogue critique et d'accomplir ces exercices dans un contexte complètement nouveau, qui, pensons-nous, serait spécialement favorable à l'apprentissage de l'écriture argumentative.

Bien entendu, comme le fait remarquer Marie-France Daniel à de multiples reprises, l'approche dialogique est spécialement appropriée dans le contexte de l'enseignement de la philosophie. Il instaure un rapport personnel à la matière qui est certainement requis si on considère la philosophie autrement que comme une tradition livresque: comme une expérience métaphysique, existentielle, logique et éthique. Plus spécifiquement, la philosophie, vécue au niveau du questionnement spontané dans le cadre particulier de la communauté de recherche, tend à développer plusieurs habiletés fondamentales, suivant la terminologie particulière de Lipman: le raisonnement, la traduction, la formation de concepts et la recherche.

- Reasonner: distinguer, faire des analogies, induire, déduire.
- Traduire: faire des liens entre les différentes disciplines, interrelier les messages, intégrer, transférer.
- Conceptualiser: former, clarifier, analyser, critiquer, saisir les conséquences des concepts.
- Chercher: penser d'une manière critique et créatrice.

Nous adhérons à ce programme et c'est donc dans la perspective de trouver des voies pour développer ces aptitudes dans le contexte particulier de la pensée écrite que nous cherchons des moyens d'intervenir efficacement sur les processus de maturation impliqués.

2.3 *Enfi* et la philosophie

Du point de vue de la didactique de la philosophie, nous supposons donc qu'un réseau d'écriture collaborative en temps réel favorise :

- 1) Le développement de la pensée critique, conçue comme faculté de produire des jugements rationnels équilibrés.
- 2) L'ouverture au dialogue rationnel.
- 3) L'expression de soi, spécialement pour les élèves peu enclins à s'exprimer oralement dans un groupe.
- 4) L'approfondissement de la réflexion, en raison des contraintes de l'expression écrite.
- 5) Le retour critique sur des jugements, inférences ou raisonnements antérieurs, de soi ou d'autres personnes.
- 6) L'ouverture à la diversité des points de vue.
- 7) L'entraide par le monitorat naturel.
- 8) Le décentrement du rôle du professeur.

Si nous considérons maintenant cette didactique en rapport avec l'appropriation d'un contenu proprement philosophique, nous constatons que les caractéristiques d'*Enfi* s'accordent avec certains objectifs traditionnels de cet enseignement:

- 1) On peut renouer avec la dialectique comme pratique de la discussion rationnelle critique, et même avec le fameux "dialogue socratique" (tel que défini par Lipman et non suivant la tradition scolastique).
- 2) L'écriture, si elle est bien encadrée, oblige les élèves à structurer, à approfondir leur pensée.
- 3) L'écriture permet une appropriation des textes.
- 4) La formation d'une communauté virtuelle d'investigation crée un espace souple de rationalité.
- 5) La structure des inférences naturelles peut être étudiée en détail, avec la classe.
- 6) Le professeur peut observer de très près les processus d'écriture des élèves et corriger certaines erreurs "en temps réel".

Certaines personnes ont souligné ce rapport étroit entre philosophie et interaction verbale :

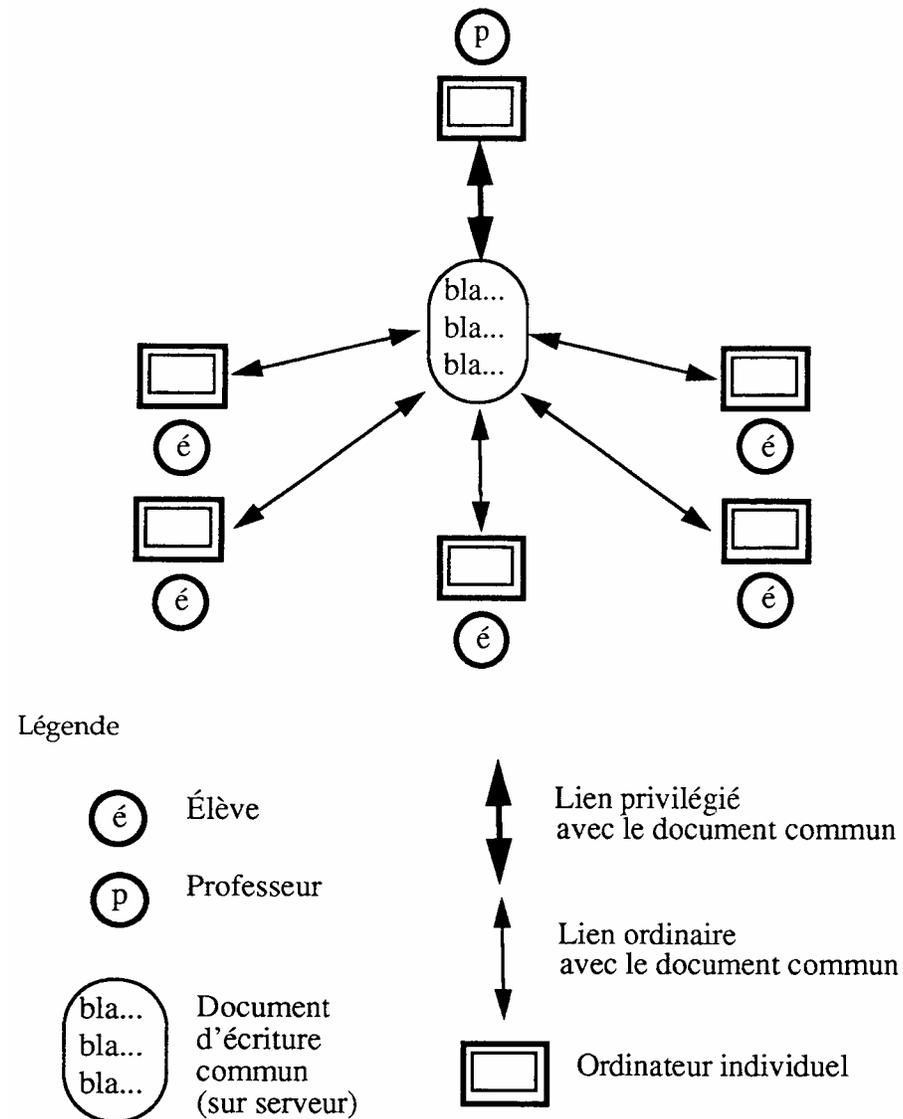
- *There is a long tradition of people who seem to think that it is possible to conduct contemplative philosophy as an entirely private affair of meditation. Then again, this very tradition of metaphilosophy would seem to be historically contingent upon some sort of devotional telos (à la ontotheology, etc.). Stripped of religiosity, then, what becomes of that model? After Zarathoustra went on the mountain, he had to come back in the public.*

Notre étude est la première à utiliser un tel réseau de télécommunication, en classe, dans le cadre d'un cours de philosophie. Il y a donc très peu de points de comparaison possibles. Disons simplement que notre expérience se situe dans le courant de développement des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être *par* la philosophie plutôt que *pour* la philosophie considérée en elle-même. C'est dans cette perspective, adoptée d'ailleurs dans ses grandes lignes par plusieurs enseignants soucieux de pédagogie active, que notre attention s'est portée sur le développement de l'écriture argumentative à caractère philosophique. Nous appellerons la situation créée par la conjonction d'*Enfi* et de l'apprentissage de la philosophie *Enfilosophie*.

La situation se présente ainsi : d'abord, nous sommes en réseau *Enfi*. Des ordinateurs sont reliés à un fichier commun qui a pour fonction de recevoir les messages que lui envoient ces ordinateurs et de les faire apparaître par ordre chronologique à leurs écrans. Chaque participant à la discussion a son ordinateur et son clavier par l'intermédiaire desquels il écrit et envoie ses messages. Tous les participants reçoivent donc à l'écran, en même temps, les mêmes messages. Ainsi se crée un réseau de communication en temps réel, grâce à RTW.

Ensuite, nous sommes dans un cours de philosophie, ce qui spécifie la nature des messages. Ceux-ci sont censés être de "nature philosophique", ce qui signifie minimalement qu'ils doivent porter sur un sujet philosophique et comporter un minimum de réflexion. C'est le professeur qui indique les consignes de la discussion. Il a de plus la possibilité d'assigner un certain nombre d'ordinateurs à un canal et un certain nombre d'autres à un autre canal, pour ainsi diviser l'ensemble de sa classe en groupes de discussion et pouvoir intervenir dans chacun.

Figure 4 : Schéma descriptif d'un groupe de discussion *Enfi* comprenant cinq élèves.



Chaque élève "é" et le professeur "p" disposent d'ordinateurs en réseau reliés à un serveur. Ces ordinateurs écrivent dans un document commun sur le serveur et y accèdent en lecture. Le professeur a un accès privilégié au document commun et aux fonctions de gestion du logiciel lui-même. Il peut intervenir quand il le veut dans la discussion, de manière régulière ou privilégiée. Toutefois, il ne peut communiquer avec un seul élève. Ses messages sont nécessairement distribués dans tout le réseau.

2.4 La classe comme réseau informatique de communication

La classe informatisée crée un nouvel environnement où le jeu n'est pas interdit et où la participation de chacun est sollicitée. En outre, l'approche *Enfi* permet au professeur qui le désire d'encadrer mieux ses élèves, au sens où il peut les suivre d'une manière bien plus personnalisée puisqu'il obtient un rapport écrit de la contribution de chacun à chaque séance de cours.

La rigueur que le logiciel introduit oblige le professeur à une planification soignée de son devis pédagogique. Tout professeur n'est certes pas fait pour ce type de didactique. Il faut avoir un penchant pour l'informatique et ne pas craindre les difficultés techniques. Il faut aussi être disposé à faire ses préparations de cours par informatique et à accepter de lire de grandes quantités de rapports de dialogue. Il faut enfin être prêt à modifier sa pédagogie et son plan de cours en fonction du nouvel outil.

2.4.1 Le contexte de la classe informatique

Il ne faudrait pas négliger l'effet inducteur de la disposition spatiale de la classe. Suivant Alex Mucchielli⁴², la classe traditionnelle comporte une disposition spatiale qui a plusieurs effets sur les formes de communication qu'on y retrouve:

- L'attention est centrée sur le professeur.
- Les échanges entre les membres du groupe sont neutralisés. Même les échanges avec le professeur le sont.
- La parole du professeur prime.
- Les échanges entre chaque individu et le professeur se font au détriment des échanges entre les élèves.
- L'individualisme et la compétition priment.
- Les conduites de dépendance-soumission (et leur contraire) sont favorisées au détriment d'autres formes de rapport à l'autorité.

Tous ces éléments ne sont pas modifiés dans la classe *Enfi*. Cependant, certains d'entre-eux le sont. Tentons d'en cerner les caractéristiques:

- L'attention est divisée entre le professeur et l'ordinateur, qui devient un attracteur puissant pour les élèves.
- Les échanges entre les élèves sont plus abondants et plus informels. Les échanges avec le professeur diminuent, à moins qu'il ne les suscite lui-même.

⁴².Alex Mucchielli, *Les Situations de communication: Approche formelle*, Paris, Eyrolles, 1991, 131 p., p. 52-55.

- La parole du professeur ne prime plus. Le droit de parole est réparti de manière plus uniforme et moins exclusive.
- Les échanges entre les élèves sont favorisés, du moins sous la forme écrite.
- L'individualisme et la compétition s'inscrivent dans le processus communicationnel sous forme d'agressivité verbale ou d'attitudes de fermeture aux autres.
- Des modèles d'interdépendance entre pairs apparaissent à côté des modèles de dépendance-soumission.

Toutes ces transformations interviennent non seulement lors de la période prévue pour l'échange écrit, mais tout au long du cours; les comportements de décrochage grâce à l'ordinateur étant fréquents, tout comme les échanges "illicites" qui prennent quelquefois place sur des canaux en marge des discussions autorisées. Les comportements communicationnels changent. D'une part, les échanges écrits sont favorisés, d'autre part, les échanges directs avec le professeur et les échanges verbaux entre les élèves sont plus difficiles. Les lieux instillent une froideur et une distance dans les rapports humains.

2.4.2 Diverses études sur l'usage de l'ordinateur en classe

Il existe une vaste littérature concernant les usages pédagogiques de l'ordinateur. Il n'est pas question d'en faire une recension, même partielle, dans le contexte de cette recherche. Il faut néanmoins considérer quelques études pertinentes, soit pour éclairer notre démarche, soit pour lui fournir un point de comparaison.

L'étude de Mary Maguire, de l'université McGill, est semblable à la nôtre, par son objet, par sa méthode et par ses résultats⁴³. Celle-ci a étudié un groupe d'étudiants universitaires de première année, dans le cadre d'un cours obligatoire de langue écrite. Elle a comparé les étudiants qui utilisaient l'ordinateur à ceux qui ne l'utilisaient pas. Son étude comportait un volet quantitatif et un volet qualitatif. L'ordinateur était utilisé en tant que traitement de texte. Elle a trouvé qu'il n'y avait pas de différences statistiques notables entre les utilisateurs de l'ordinateur et les autres, concernant la qualité générale de leurs écrits, et spécialement en ce qui concerne l'utilisation des marqueurs de relations. Par contre, le volet qualitatif de son étude, portant sur la perception des étudiants, révèle que ceux-ci perçoivent généralement l'ordinateur comme un produit technologique qui les aide beaucoup à rédiger et à corriger leurs textes. Ils croient que l'ordinateur fait partie d'un grand complexe d'outils technologiques destinés à améliorer nos conditions de travail et de communication. La "personnalité écrivante" des étudiants influence grandement leur perception de l'ordinateur comme outil

⁴³ Mary Maguire, "Contexts, Written Texts and Computers a Dialectic", *Journal of the CAAL/Revue de l'ACLA*, vol. 14, no. 1, printemps 1992, p. 75-94.

d'écriture. De fait, ils envisagent cet outil à travers leur propre usage limité et fonctionnel, plutôt qu'en regard du potentiel de l'appareil. Ils ne perçoivent pas du tout l'écriture avec l'ordinateur dans sa dimension ludique. Ce fait est remarquable si on le compare avec la perception des enfants dans une situation semblable. Cela pourrait être dû au contexte. Néanmoins, ils voient l'ordinateur comme un outil de rédaction plus flexible que la combinaison crayon-papier. Cette étude soulève de nombreuses et intéressantes questions concernant l'utilisation des ordinateurs dans l'apprentissage de l'écriture.

Pour leur part, Caroline Beverstock et Paul Chandler ont expérimenté l'utilisation du courrier électronique dans le cadre d'un cours de méthodologie de la pensée écrite⁴⁴. Ils font ressortir l'utilité de la conversation écrite comme moyen de négociation sociale des significations. Ils relèvent les avantages de la conversation: l'excitation, la spontanéité, l'expression affective, la présence aux interlocuteurs, l'interactivité en temps réel. La conversation écrite retient quelques-uns de ces avantages et permet de faire ressortir le caractère social de l'apprentissage. Ils étudient de multiples formes de dialogues écrits : le journal dialogique, l'écriture collaborative entre pairs, l'échange de notes et de mémos, la prise de notes en équipe, le courrier électronique, les échanges électroniques en temps réel, les classes électroniques à distance. Ils font ressortir les avantages et les inconvénients de chacune de ces formes eu égard à l'enjeu de la "négociation du sens"⁴⁵.

Written conversation retains some of the informality of oral interchange, some of the tentativeness associated with conversation, a sense of ongoing negotiation of meaning and exchange of understandings. It is fueled by our human need for recognition and for connection with others, so not just thinking is involved, but also emotions. Voice is a necessary component of conversation and a key element in good writing. Written conversation sanctions the return of voice to writing (from whence it has often been banished in search for the correctness grail).

Ils nous mettent cependant en garde contre certains effets pervers de la conversation écrite, qui pourraient justement contrecarrer les efforts de correction. Néanmoins, la conversation écrite — en réintroduisant spontanéité, jeu et centrage sur l'expression des idées — peut avoir un impact positif sur l'écriture plus formelle en améliorant la représentation de soi et de ses idées jusque dans ces textes plus formels. Bref, pour eux, la conversation écrite est un support utile au développement de la capacité d'écriture.

Dans le même ordre d'idées, Allen et Thompson montrent que le courrier électronique comporte de nombreux avantages⁴⁶. En particulier, lorsque les

⁴⁴. Caroline Beverstock (Indiana University) et Paul Chandler (San Jose State University), "Playing Intimately with Meaning: a Rediscovery of Written Conversation", conférence prononcée à l'AERA, 1992, San Francisco, 22 p.

⁴⁵. *Ibid*, p.3.

⁴⁶. Gayle Allen et Ann Thompson, "Analysis of the Effect of Networking on Computer-Assisted Collaborative Writing in a Fifth Grade Classroom", *Journal of Educational Computing Research*, vol. 12, no 1, 1995, p. 65-75.

échanges comportent une ouverture sur l'extérieur de la classe (correspondance avec des personnes d'un autre milieu), la qualité des textes s'améliore beaucoup dès que les temps de rétroaction sont suffisamment rapides pour susciter la motivation. À terme, cela se répercute sur l'apprentissage de l'écriture, et les élèves manifestent une amélioration importante de la qualité de leurs textes écrits, par rapport à un groupe-contrôle. Bien que le contexte soit très différent, et en un sens non comparable au nôtre, nous croyons trouver là une piste de recherche intéressante.

2.4.3 Quelques études sur l'écriture collaborative

Dans un autre contexte plus facilement comparable au nôtre, soit celui d'une classe collégiale, Keeler et Anson montrent que la coopération diminue beaucoup le niveau d'anxiété ressenti face à l'ordinateur et améliore les performances de l'apprentissage⁴⁷. L'apprentissage coopératif apporte de grands bénéfices sur le plan de l'assimilation et de la mémorisation de l'information. En particulier, les élèves éprouvant un haut degré d'anxiété face à l'ordinateur, apprennent beaucoup mieux dans un contexte collaboratif (en l'occurrence à l'intérieur d'un sous-groupe stable) que par un apprentissage individuel. En outre, le niveau des abandons diminue de manière proportionnelle. Selon les auteurs, les concepts d'activité autonome des apprenants et de coopération s'avèrent ainsi très utiles pour favoriser l'apprentissage.

Une autre étude arrive à des conclusions très similaires. Duin, Jorn et DeBower ont développé un logiciel combinant l'écriture collaborative et les télécommunications pour l'apprentissage de l'écriture de rapports professionnels⁴⁸. D'entrée de jeu, ils montrent la pertinence de l'écriture collaborative dans le contexte actuel du travail: les textes les plus fréquemment écrits dans les 500 plus importantes compagnies américaines sont les mémos, les messages transmis par un réseau informatique et les rapports informatifs. Ces textes impliquent et stimulent la collaboration et l'échange. Par ailleurs, les auteurs constatent que les diplômés universitaires sont déficients sur le plan de l'écoute, de la concision, et de la rétroaction. Un réseau d'écriture collaborative est donc susceptible d'améliorer ces habiletés. Ils ont donc fait collaborer leurs étudiants en sous-groupe de tâches et ont découvert que 90%

⁴⁷. Carolyn M. Keeler et Robert Anson, "An Assessment of Cooperative Learning Used for Basic Computer Skills Instruction in the College Classroom", *Journal of Educational Computing Research*, vol.12, no 4, 1995, p. 379-393.

⁴⁸. Ann Duin, Linda A. Jorn et Mark DeBower, "Collaborative Writing — Courseware and Telecommunications", in Mary M. Lay and William M. Karis, dir., *Collaborative Writing in Industry: Investigations in Theory and Practice*, Amityville, Baywood Publishing Company, 1991, 284 p., p. 146-169.

d'entre eux avaient apprécié leur travail sur un projet commun. 85% se montraient satisfaits de leur expérience de collaboration et 90% du document qu'ils avaient produit ensemble. 85% d'entre eux ont trouvé que l'ordinateur les avait aidés à produire ce document commun et 100% (!) des étudiants ont apprécié l'utilisation du réseau de télécommunication pour partager et recevoir des réactions de la part des instructeurs. Cette socialisation du processus d'écriture et d'échange par le biais de l'ordinateur s'est donc avérée extrêmement positive.

Van Pelt et Gillam font ressortir les avantages considérables de la collaboration dans le processus d'écriture assistée par ordinateur⁴⁹. Dans le contexte de la rédaction de rapports techniques, dans un cours avancé d'écriture, ils ont utilisé les techniques de la collaboration systématique assistée par ordinateur et ont obtenu des résultats étonnants. Ils ont constaté une généralisation des qualités requises dans cette forme d'écriture: effacement de l'ego, flexibilité, maturité et réceptivité aux points de vues alternatifs, conscience de la multiplicité quelquefois conflictuelle des sources d'autorité. Les groupes se sont constitués en "communautés interprétantes", ce qui a nettement favorisé le développement de la confiance en soi en tant que scripteurs des participants les plus dépendants. Divers processus de négociation et d'ajustement sont intervenus dans les groupes, permettant en général à leurs membres de collaborer plus efficacement à la tâche commune. On peut aussi lire⁵⁰:

Finally, collaboration itself suggests a model of technical discourse in which written texts can be understood not so much as products constrained by fixed rules and conventions, but more as interpretative events constructed by communities of readers and writers out of their shared assumptions and on-going negotiations over discursive practices.

Cette relativité est introduite notamment par le fait que les interactions effectives du processus collaboratif sont beaucoup plus désordonnées et imprévisibles que les modèles de l'apprentissage collaboratif le laissent prévoir, notamment en raison de la chimie particulière des rencontres intersubjectives dans le groupe de tâche. Les rapports sont moins hiérarchisés et le produit affiché à l'ordinateur devient la médiation objective d'un rapport social manifeste. La classe électronique apparaît donc comme un moyen efficace de provoquer ces changements, aussi bien au plan des rapports entre pairs et avec le professeur, que vis-à-vis de l'objet d'étude ou du travail à produire. La création d'un lieu pour faire exister la communauté interprétante entraîne une plus grande mobilité discursive, crée un lieu d'expérimentation créative et permet enfin une meilleure compréhension des

⁴⁹.William Van Pelt et Alice Gillam, "Peer Collaboration and the Computer-assisted Aclassroom: Bridging the Gap between Academia and the Workplace", in Mary M. Lay and William M. Karis, dir., *Collaborative Writing in Industry: Investigations in Theory and Practice*, Amityville, Baywood Publishing Company, 1991, 284 p., p. 170, 205.

⁵⁰.*Ibid.*, p. 198-199.

procédés rhétoriques qui émergent de ces rapports communautaires autour du texte à écrire.

2.4.4 Études sur l'approche *Enfi*

Il faut chercher à optimiser les effets de l'usage de l'ordinateur sur les aptitudes d'écriture des élèves. C'est le but explicitement poursuivi par la classe *Enfi*. De nombreuses études en témoignent. Un *leader* de cette approche, Trent Batson, résume la question⁵¹. Le projet *Enfi* s'est développé en rapport avec les difficultés rencontrées dans l'enseignement de l'écriture. En permettant de faire vivre une expérience d'écriture, non comme quelque chose d'artificiel, mais comme une authentique expérience de communication, *Enfi* réactive la véritable finalité communicationnelle de l'écriture. *Enfi* augmente donc la motivation des élèves envers l'écriture, et crée un plaisir certain, fortement ressenti par la plupart, surtout dans le cadre des discussions libres. L'attention est désormais centrée sur l'écriture plutôt que sur la parole. La créativité est décuplée par la vitesse des communications partagées par l'ensemble de la classe. Le professeur peut interagir avec l'élève au moment de la production, plutôt qu'à la suite du délai habituel d'une ou deux semaines. L'interaction sociale dans la classe favorise les échanges entre les élèves et donc l'émulation qui en découle. L'impression des rapports de discussions permet un retour critique collectif sur certains passages des séances antérieures. Enfin, il est plus facile de constituer des groupes de collaboration autour de tâches d'écriture communes. Parallèlement, le rôle du professeur change. Il n'est plus maître de la parole et doit accepter de jouer un rôle plus effacé. La constitution idéale d'une communauté écrivante interactive, marquée par une atmosphère de réceptivité, d'ouverture et de collaboration, est certes une vision intéressante.

Plusieurs expériences menées dans ce contexte se sont avérées positives⁵². Elizabeth Cooper et Herbert Lehman soulignent le surcroît de motivation que les élèves éprouvent à utiliser une nouvelle technologie et la stimulation des collaborations dans l'apprentissage. Ils mettent en évidence le fait que RTW permet un engagement actif de tout le groupe dans des pratiques communes de lecture et d'écriture. Harry Markowicz obtient des résultats intéressants dans le contexte des discussions de groupe sur des textes courts, dans une classe d'élèves sourds. Les diverses interprétations se complètent et finissent par produire une image correcte du texte lu, par un processus collectif de découverte. D'autres utilisent ce système pour créer des pièces de théâtre, discuter de poèmes, écrire des récits en groupe. Certains, comme Jane Stanton, insistent sur l'importance d'un encadrement serré des discussions par le professeur sous la forme d'interventions étoffées qui ont l'effet d'élever le niveau des échanges. On parle ici d'une élévation au sens d'un

⁵¹. Trent Batson, "Overview and Philosophy — The *ENFI* Project", in Beil, dir., 1989, p. 1-12

⁵². In Beil, dir., 1989.

enrichissement du vocabulaire, du niveau de langage, des tournures de phrases, de la longueur des interventions, de leur cohérence générale et de leur pertinence par rapport au sujet.

Dans une étude bibliographique très complète menée en 1991 par Trent Batson, où des dizaines d'articles et de rapports de recherche et développement portant sur l'approche *Enfi* sont répertoriés et présentés, on remarque certains faits intéressants⁵³. Plusieurs recherches comparatives portant sur l'apprentissage de l'écriture dans le contexte d'une classe *Enfi*, par rapport à la classe traditionnelle ou à l'usage non interactif de l'ordinateur, concluent *qu'aucun bénéfice particulier ne découle de l'utilisation d'Enfi*. Certains notent même que l'écriture collaborative est perçue comme plus difficile que l'écriture solitaire et, par conséquent, demande plus de travail ou d'investissement de la part des élèves. Par contre, les élèves branchés en réseau éprouvent plus de plaisir, aux séances d'écriture, que les autres. Au moins un auteur, D. P. Thompson, souligne les avantages comparatifs de l'écriture collaborative en temps différé, par l'utilisation des babillards électroniques. Cette pratique produit des textes plus centrés sur le groupe, une collaboration et une cohésion de groupe accrues, une plus grande souplesse dans les horaires⁵⁴.

2.4.5 *Enfi* et les élèves sourds

Mais là où l'approche *Enfi* a produit les résultats les plus probants, c'est dans l'apprentissage de la langue par les étudiants sourds. De nombreuses études en font foi⁵⁵. Comme on peut le lire, au point de départ *Enfi* a été développé pour favoriser l'apprentissage de l'anglais écrit chez les élèves sourds⁵⁶:

The idea was that if deaf students were going to work effectively with extended texts – reading and writing books, essays, and other things – they needed to have experience seeing and using English like hearing people use it – in authentic interaction, for their own purposes, and with continuous feedback from others (both teachers and other students) on the effectiveness of their messages.

Et, en effet, on peut constater que cette expérience est des plus utiles pour eux. *Enfi* contribue à l'apprentissage de l'anglais, en tant que langue seconde, pour les

⁵³. Trent Batson, *The Enfi Project: Annotated Publications and Reports*, Galaudet University, 7/22/91, 27 p.

⁵⁴. "Electronic bulletin boards: A timeless place for collaborative writing projects." *Computers and Composition*, 7(3), p. 43-53.

⁵⁵. Citons les plus importantes. Joy Kreeft Peyton, *et al.*, *Teaming with text, Computer Network to Develop Deaf Students' English Literacy*, Galaudet University et al., 1990-1992, 146 p. Claude Langevin et Monique Loubert, Chercheur principal / Coordonnatrice, *Projet Enfi-Québec*, Rapport, Phases 1 et 2, Québec, 1991, 70 p. et 38 p.

⁵⁶. Peyton, *ibid.*, "Report summary".

sourds dont la première langue est l'*American Sign Language* (ASL). Il permet une communication dans la langue apprise, autrement inaccessible en raison de la surdité des élèves. Il aide à paier les mots avec les signes, et la lecture avec l'expression. Il incite à la lecture et nécessite une vérification constante de la juste compréhension des énoncés, dans la mesure où les réactions immédiates manifestent le degré de compréhension de chacun. La lecture et l'écriture sont désormais reliées pratiquement aux tâches de communication et non seulement à des exercices scolaires souvent peu réalistes ou peu motivants. Il facilite les échanges à propos des lectures effectuées préalablement et donc améliore le degré de compréhension en lecture. Il permet au professeur de situer ses interventions au niveau des élèves et de les reformuler immédiatement dans un langage plus accessible devant une réaction d'incompréhension. Certains jeunes élèves (10-12 ans) ont vécu de véritables transformations de leurs habiletés de lecteurs et de scripteurs grâce à ce réseau de télécommunication en temps réel. D'autres, plus âgés (12-15 ans), ont pu approfondir leur compréhension de certains concepts en physique, en mathématiques et dans diverses disciplines en plus d'améliorer leur langue écrite. Il faut cependant noter que tous ces résultats extrêmement positifs ont été obtenus dans de petites classes (jamais plus de 10 élèves) et avec une implication extrêmement intense du professeur dans l'expérience. Un surcroît de travail considérable est nécessaire pour obtenir des résultats significatifs, notamment sur le plan de la préparation de cours et de la relecture des séances.

Les travaux de Loubert et Langevin⁵⁷ occupent une place particulière dans notre panorama, puisqu'il s'agit de la première démarche d'intégration de l'approche *Enfi* à l'aide de RTW au Québec. Leurs expériences pionnières se sont déroulées avec une clientèle sourde de 3^e, 4^e et 5^e secondaire. Ces chercheurs soulignent les objectifs de l'approche *Enfi*⁵⁸:

- partir du patrimoine cognitif et linguistique et des intérêts des élèves, ici-maintenant;
- établir et entretenir une connexion naturelle et dynamique pensée-écriture-lecture;
- présenter l'écriture comme une situation naturelle d'expression et de communication;
- utiliser l'interaction sociale pour nourrir et développer les habiletés d'écriture des élèves.

L'approche *Enfi* est centrée sur le processus plutôt que sur le produit. Elle privilégie l'interaction plutôt que la transmission. Les élèves jouent un rôle plus actif et doivent devenir responsables à part entière de leur apprentissage

⁵⁷. *Ibid.*, Voir aussi "L'Écriture collaborative en réseau local d'ordinateurs (avec le logiciel RealTime Writer)", Guide pédagogique, Commission scolaire de Charlesbourg, 1991, 40 p.

⁵⁸. "L'Écriture..." , page 19.

Les formes d'évaluation sont transformées. Ainsi, le mouvement *Enfi* s'apparente à ces techniques pédagogiques centrées sur l'apprentissage collectif des élèves que l'on regroupe sous l'expression *socioconstructivisme*.

L'étude principale de ces chercheurs a abouti à d'intéressants résultats en ce qui concerne l'apprentissage du français par des élèves sourds. Après une année, on avait noté une amélioration notable sur le plan de l'argumentation et des procédés associés. L'orthographe et la grammaire s'étaient améliorées. Les élèves manifestaient une meilleure perception de la situation de communication et un souci plus net d'exprimer des messages compréhensibles. Les marqueurs de relations étaient plus fréquents et la structure des textes argumentatifs plus cohérente. Malheureusement, ces constats ne s'appuient sur aucune comparaison, mais ils correspondent aux perceptions des trois enseignants concernés. Par ailleurs, ces derniers ont amélioré leur compréhension de la situation linguistique exacte des élèves, élaboré des stratégies d'intervention plus efficaces et, de manière générale, ont profité d'une stimulation accrue en classe et bénéficié d'une plus grande motivation chez les élèves.

Il est évident que ce dernier facteur joue un grand rôle dans l'apprentissage de la langue écrite. Le plaisir éprouvé par les élèves contraste fortement avec leur résistance face aux approches traditionnelles d'enseignement de la langue écrite aux élèves sourds, approche dont les résultats sont pour le moins décevants. De plus, les élèves ont manifesté une tendance nouvelle à l'auto-correction. Les enseignants ont développé de nouveaux patrons conversationnels plus efficaces. Cette motivation accrue vient peut-être de l'effet de contextualisation du discours qu'*Enfi* provoque. Les réponses des élèves sont qualifiées de "personnelles, senties, vécues et communicables, échangeables, contestables même"⁵⁹. Écrire devient un plaisir et un jeu. L'anxiété face à l'écriture baisse considérablement. Le monologue fait place au dialogue. "Chaque élève est devenu une personne, disait un enseignant, "parlant" à des personnes individuées et présentes. (...) Les élèves ne sont plus des récepteurs, mais des acteurs, dit une autre"⁶⁰.

Ainsi, Loubert et Langevin, voient-ils un grand potentiel pédagogique pour *Enfi*, au-delà du contexte particulier de l'enseignement de la langue écrite aux élèves sourds du secondaire. Ils situent avec justesse ce développement comme une voie d'avenir pour l'intégration de l'informatique au monde de l'éducation.

⁵⁹.*Projet Enfi-Québec*, vol. 2, p. 30.

⁶⁰.*Ibid.*, p. 33.

2.5 Réactions face à l'ordinateur

Il importe d'examiner un peu plus en détail le premier problème que rencontre un professeur désireux d'introduire l'ordinateur dans sa classe; ce problème est connu dans les écrits sous le nom de *problème de la motivation face à l'ordinateur*. Nous nous contenterons sur ce sujet d'évoquer l'étude assez récente d'Hélène Duval et de Denis Gagnon⁶¹. Le premier fait étonnant rapporté par cette étude, à notre sens, concerne la familiarité avec l'ordinateur. Moins de la moitié des cégépiens utilisent un ordinateur dans le cadre de leurs études collégiales, même si plus de huit sur dix ont déjà utilisé un ordinateur pour autre chose que le jeu. Seulement le quart des élèves utilisent principalement un traitement de texte. Étant donné l'importance de la familiarité avec l'outil, et compte tenu de la période d'apprentissage requise, il faut considérer que, si ces données se vérifient dans notre échantillon, nous avons ici un obstacle très important à surmonter au point de départ, et qu'il n'est pas évident que cela puisse se faire sans affecter les résultats de notre propre recherche. Cette étude démontre en outre que l'usage de l'ordinateur varie énormément selon les programmes d'étude, et que cette variation explique aussi les différences entre les hommes et les femmes, puisque ceux-ci sont majoritaires dans les programmes où l'utilisation de l'ordinateur est plus fréquente.

La motivation personnelle dans l'usage de l'ordinateur est un facteur déterminant dans la perception que les élèves ont de cet appareil. Si, généralement parlant, les trois quarts des élèves sont motivés à utiliser l'ordinateur, on constate que cette motivation est accrue chez les usagers réguliers. Par conséquent, il y a tout de même une proportion importante d'élèves qui ne sont pas motivés à utiliser un ordinateur et qui éprouvent une certaine résistance, combinée avec un manque de familiarité, vis-à-vis de cet outil. Si les perceptions sur le plan de la motivation personnelle, sur le plan pédagogique ou sur celui de l'utilité générale de l'ordinateurs, sont largement favorables, on remarque néanmoins des "poches de résistances" variant de de 6% à 39%. Par exemple, seulement 61% des élèves croient "qu'on apprend autant avec un ordinateur qu'avec d'autres méthodes d'enseignement". Seulement 75% croient que c'est "vraiment utile dans mon domaine d'étude". 86% pensent que "l'ordinateur aide autant les étudiants forts que les étudiants faibles à apprendre des choses". En outre, certains élèves voient l'ordinateur comme un outil qui exige plus d'effort de leur part: seulement 57% affirment qu'ils "ont l'impression qu'apprendre avec un ordinateur demande moins d'efforts qu'apprendre d'une autre façon".

Notre interprétation de ces résultats peut paraître exagérément pessimiste; mais au contraire, il nous paraît tout à fait raisonnable de conclure comme les

⁶¹.Hélène Duval et Denis Gagnon, *L'Ordinateur au cégep: Usage, perceptions et attentes des étudiants et étudiantes*, Rapport de recherche, Montréal, Collège de Rosemont, 1991, 173 p. + annexes.

auteurs de cette étude le font, que les perceptions des élèves face aux ordinateurs sont généralement positives sur tous les indicateurs. Si, par nos formules restrictives, nous avons fait ressortir les perceptions négatives, c'est non pas pour contester leur interprétation, mais simplement pour rappeler le fait que *ces pourcentages de perception négative, bien que faibles, représentent un obstacle très important à l'utilisation de l'ordinateur dans un domaine aussi peu associé à l'usage de cet instrument que la philosophie*. Si 10% à 20% des élèves ont un préjugé négatif ou encore peu de compétences vis-à-vis de l'utilisation de l'ordinateur, cela représente un obstacle pédagogique de taille. La perception des élèves face à l'ordinateur est donc un indicateur à considérer.

Cela nous amène à parler du phénomène dit *de l'anxiété face à l'ordinateur*. L'étude de Duval et Gagnon indique que les différences liées au sexe (les femmes étant généralement plus anxieuses et moins habituées à utiliser les ordinateurs) étaient reliées au programme d'étude et aux occasions moins nombreuses de s'approprier cet outil. Ce fait est confirmé par Colley, Gail et Harris, dans une intéressante recherche sur les différences liées au sexe dans le phénomène de l'anxiété provoquée par les ordinateurs⁶². De fait, les jeunes hommes (en première année d'université) sont apparus plus confiants, moins anxieux et plus attirés par les ordinateurs que les jeunes femmes. Mais cet effet disparaît totalement si on tient compte des expériences antérieures avec les ordinateurs et des stéréotypes sociaux, et plus particulièrement familiaux, qui défavorisent les filles. Autrement dit, à expérience et à opportunités égales, les femmes manifestent le même attrait et une anxiété comparable à celle des hommes face à l'ordinateur. La perception qu'on a des ordinateurs est donc largement déterminée par les expériences antérieures et spécialement par les possibilités offertes à la maison.

Une autre étude à propos de ce concept porte sur un large échantillon d'élèves du niveau primaire. Gardner, Dukes et Discenza montrent que l'utilisation de l'ordinateur affecte positivement la confiance en soi et que cette confiance affecte positivement les attitudes subséquentes face à l'ordinateur⁶³. Par contre, les expériences négatives vécues lors de la période d'apprentissage affectent négativement les attitudes, ce qui peut finalement diminuer le niveau de confiance chez certains élèves. Malgré la différence entre nos échantillons, cette donnée nous paraît pertinente parce que les élèves peu expérimentés éprouvent de grandes difficultés à comprendre la logique des commandes de type *Dos* que le logiciel requiert pour son initialisation comme pour son utilisation. Cela crée de grandes frustrations chez les élèves inexpérimentés qui perdent des données, affectent le fonctionnement du système ou ne parviennent tout simplement pas à s'y introduire par eux-mêmes. Les auteurs en tirent

⁶².Ann M. Colley, Matthew T. Gale, Teri A. Harris, "Effects of Gender Role Identity and Experience on Computer Attitude Components", *Journal of Educational Computing Research*, Vol. 10, no 2, 1994, p. 129-137.

⁶³.Donald G. Gardner, Richard L. Dukes et Richard Discenza, "Computer Use, Self-Confidence and Attitudes: a Causal Analysis", *Computer in Human Behavior*, vol. 9, 1993, p. 427-440.

la conclusion suivante : il faut être très prudents dans l'introduction de l'ordinateur dans le processus éducatif, notamment au plan de la formation des maîtres et de la configuration des systèmes, afin d'éviter le plus possible les expériences négatives précoces qui pourraient avoir un impact contre-productif important.

Il convient donc d'évaluer la performance d'un logiciel à usage pédagogique en fonction des effets possibles de son utilisation sur les élèves, et particulièrement sur ceux qui ne sont pas habitués à l'ordinateur et qui peuvent éprouver un degré d'anxiété plus important, tout en ayant peu confiance en leurs propres capacités.

2.6 Forces et limites de RTW

Les principales forces de RTW sont l'écriture collaborative en temps réel, les possibilités offertes par les canaux multiples et la grande variété de rapports qu'on peut produire et éditer. Ces aspects étant amplement mis en lumière dans la littérature sur le sujet, nous nous contenterons d'en esquisser les grandes lignes.

Le noyau du logiciel est certes sa grande force. *Enfi* permet d'incarner plusieurs des principes de l'approche constructiviste en éducation et fournit donc un outil très puissant aux tenants de cette approche pédagogique. L'activité constante de l'élève, la communication entre les élèves, le monitorat naturel, le professeur comme participant privilégié plutôt que comme maître absolu de sa classe, la possibilité de ramener l'écriture raisonnée à sa véritable fonction de communication, le retour à la tradition socratique de l'enseignement de la philosophie, la constitution de la classe en tant que communauté de recherche (selon le concept de Lipman): voilà autant de principes de cette pédagogie que cette didactique informatique permet d'incarner de manière relativement souple et efficace, nonobstant les réserves que nous avons exprimées précédemment.

Les 40 canaux accessibles aisément sont l'une des caractéristiques les plus réussies de RTW. Ils offrent de multiples possibilités. On peut programmer un cours comme un petit didacticiel en faisant cheminer les élèves d'un canal à l'autre : ici on discute tel point, là on commente tel texte, plus loin on engage un travail d'atelier ou on reçoit une nouvelle leçon, etc. On peut organiser des discussions générales, des travaux d'ateliers, des tests, exercices ou examens, des discussions thématiques, des questionnements inventifs, etc., les possibilités sont trop nombreuses pour être toutes invoquées.

Chaque séance de cours est intégralement enregistrée et archivée comme une banque de données dans un fichier unique. Cette caractéristique est inestimable, car les rapports peuvent être produits, imprimés et exportés par [déroulement / canal / étudiant] ou n'importe quelle combinaison de ces

paramètres. Ainsi, comme nous le disions précédemment, on peut connaître la contribution de chacun individuellement. Un rapport précis des interventions de chaque élève est obtenu, ce qui évite de prendre les présences et permet de mesurer la participation de chacun : impossible de dormir au fond de la classe sans que le professeur le sache !

En outre, on peut éditer les rapports à souhait : ne conserver que des extraits, récupérer du texte pour les cours ultérieurs ou les recherches, constituer des dossiers individuels des élèves, suivre à la trace le déroulement d'un dialogue, etc. RTW est un logiciel intéressant mais aussi fâcheusement limité. Il faut faire la part des choses et surtout apprendre à ruser avec les limites inhérentes à cet outil.

Nous avons eu tout d'abord l'intention de généraliser une formule pédagogique qui consiste essentiellement à faire discuter les élèves sur des thèmes ou des textes représentatifs de concepts bien déterminés. Déjà nous faisons des exposés très courts suivis de longues périodes d'échanges en ateliers, en tables-rondes, et des exercices de lecture et d'écriture. La matière était présentée par concepts et questions que les textes venaient illustrer. Les activités de classe étaient des activités d'apprentissage actif, impliquant les élèves. *Enfi* est non seulement compatible avec cette pratique, avec laquelle il comporte plusieurs éléments communs: l'interactivité, les activités de lecture et d'écriture, les échanges, les exposés brefs, etc., mais il lui ajoute plusieurs possibilités: l'échange par l'écriture, l'écriture comme moyen de communication et d'exposition, le respect du rythme individuel dans l'échange, la " protection " de l'élève par son écran, etc.

Aussi, nous avons d'abord l'intention d'étendre les principes de notre pratique pédagogique grâce aux ressources de l'interactivité par informatique. Sous-estimant peut-être son pouvoir de captation, nous ne considérions l'ordinateur que comme un outil de plus sur le bureau. Lors d'une expérimentation préalable, nous avons pu roder le système et stabiliser nos pratiques de classe. L'expérience devait s'avérer plus difficile que prévu. Cette expérimentation préalable devait faire ressortir les limites et contre-indications suivantes :

- 1) Plusieurs élèves sont "allergiques" aux ordinateurs (plus ou moins 10%).
- 2) La liberté des élèves étant très grande, il faut toujours lutter contre le papotage et les pertes de temps.
- 3) Le temps consacré à la technique est perdu pour la philosophie.
- 4) Il faut passer *beaucoup* de temps à relire les conversations, à classer les documents imprimés, à rencontrer les élèves en tutorat, préparer les exposés et les discussions, etc.
- 5) Certains élèves se plaignent de trop travailler... et d'être constamment observés...

6) D'autres élèves trouvent qu'un cours de philosophie en classe informatique est déshumanisant, manque de spontanéité, etc. Il faut donc intercaler des périodes de divers types : discussions verbales, exposés, travail d'équipe, etc., avec les séances *Enfi*.

7) Il faut repenser le devis pédagogique pour que les discussions, les exercices et les travaux soient faits en classe.

Les problèmes que présente RTW dans la concrétisation de l'idée d'*Enfi* peuvent être regroupés sous trois titres : le nombre d'élèves, le réseau, la rigidité logicielle.

La plupart des pratiques dont il est fait état avec *Enfi* concernent des groupes restreints (de dix à vingt personnes, au maximum). Les classes régulières de philosophie comprennent entre trente-deux et trente-six étudiants. Il n'y a pas là qu'une différence numérique, il y a aussi une différence de contexte. Le nombre de stations dans une classe *Enfi* affecte plusieurs aspects de la gestion du cours: les problèmes techniques augmentent, les difficultés d'apprentissage technique sont multipliées. Le nombre d'interventions sur un ou plusieurs canaux augmentent au point où le professeur ne peut pas suivre aisément la discussion et l'orienter correctement (car le volume est trop important), un élève peut perdre son temps ou le faire perdre aux autres sans que le professeur ait le temps d'intervenir adéquatement auprès de lui (encore en raison du volume). La quantité d'interactions à relire et à sélectionner est énorme (aisément 25 pages à simple interligne pour une séance de cours); cette quantité est doublée en raison de l'analyse en deux formats qu'il faut quelquefois produire (format dialogue et format par élève). Certains élèves peu autonomes ou décontenancés par l'environnement informatique d'apprentissage sont plus ou moins laissés à eux-mêmes, car le professeur devient aisément débordé de travail. Bref, une classe *Enfi* avec trente-deux élèves, ça peut facilement devenir un enfer pour le professeur. Il ne nous semble pas avoir entendu ou lu bien des mises en garde à ce propos, alors qu'il s'agit d'un problème majeur et nous dirions même du principal problème qui se pose dans ce contexte. *Enfi*-RTW n'est tout simplement pas une approche bien adaptée à une classe aussi nombreuse.

Bien entendu, on peut imaginer toutes sortes de solutions : couper les groupes en deux, mais alors les élèves perdent des heures; décroisonner les classes, mais alors le suivi devient très difficile avec 160 étudiants par session; composer des groupes plus petits, mais alors il faut revoir l'organisation scolaire et augmenter les heures en classe, ce qui ne change rien au volume global de travail requis. En fait, cette didactique s'est développée en milieu protégé: petits groupes, charge professorale diminuée, contextes expérimentaux, etc. Mais dans la vraie vie de nos collèges actuels, son implantation est particulièrement difficile.

La configuration minimale du réseau informatique recommandée pour RTW, suppose que chaque élève dispose d'une station IBM branché sur un serveur géré en *Dos* et *Novell*. De tels réseaux existent dans nos collèges, mais jamais

destinés uniquement à une application : RTW doit donc être implanté dans un environnement global, en parallèle avec plusieurs autres logiciels. Dans des conditions idéales, cela ne devrait causer que peu de difficultés, outre celles imposées par le choix exclusif de la plate-forme IBM. Mais de telles conditions idéales sont bien peu fréquentes.

Dans les faits, il faut souligner la fragilité de tels réseaux. Dans une classe de 33 stations utilisées intensivement (comme les contraintes de ressources nous y obligent), il est pratiquement "normal" qu'un ou deux appareils soient défectueux. En outre, des manipulations incorrectes de la part des élèves — pourtant bien compréhensibles — peuvent avoir des conséquences très graves sur RTW ou sur le réseau, au point de rendre certaines fonctions vitales inopérantes. Notamment, il faut souligner l'extrême fragilité de la fonction d'enregistrement au moindre problème de défilement ou de sortie intempestive d'un élève.

Ces réseaux comportent de nombreuses contraintes: il faut configurer les claviers, quelquefois disposer de disquettes de démarrage individuelles, apprendre à naviguer dans de nombreux menus, apprendre à manipuler un clavier pour écrire mais aussi pour appeler des fonctions ou en exclure (comme l'impression de l'écran qui crée des "bogues" importants). Tout ça multiplié par 32! Même en supposant un professeur contrôlant parfaitement la situation, il est statistiquement peu probable qu'un cours se déroule sans anicroche technique. Bien entendu, ces problèmes s'atténuent et tendent à devenir plus rares avec l'expérience du professeur. Ils peuvent cependant représenter un obstacle important pour les néophytes.

Le logiciel RTW lui-même est décevant à certains égards. Son traitement de texte est primitif. Nous ne parlons pas seulement de la présentation, mais d'opérations importantes que des traitements de textes très simples, comme *Write* sous *Windows* ou *SimpleText* de *Macintosh*, comportent "naturellement". En particulier, il ne permet pas les opérations fondamentales *couper*, *copier* et *coller*; il ne dispose pas de *presse-papier*. Il ne permet pas aux élèves d'exporter du texte ni au professeur de conserver aisément ses préparations de cours dans la fenêtre dialogue ou dans les fenêtres du professeur.

Il y a un autre problème avec la fenêtre du professeur. Puisque celle-ci permet d'importer du texte édité dans RTW ou ailleurs en mode texte, il serait normal que cette fonction d'importation dispose de toute la souplesse voulue, or il n'en est rien. L'importation dans cette fenêtre amène une répétition continuelle du texte dans la fenêtre de dialogue, chaque fois qu'un élève défile et envoie du texte : certainement utile lors d'un examen, cette fonction répétitive est inopportune lors d'un cours régulier. Le professeur doit donc, soit condamner le canal où il importe du texte (ne pas s'en servir pour le dialogue), soit éditer ses leçons dans la fenêtre de dialogue elle-même, ce qui l'oblige à les saisir de nouveau pour chaque classe (normalement cinq fois). La même critique peut être adressée à la fenêtre spéciale du professeur. Nous concevons que quelquefois il pourrait être utile que ces fenêtres se répètent —

lors d'examens justement — mais que ce soit la norme, et non une option est carrément inapproprié ! Il aurait été simple de prévoir la possibilité de désactiver la fonction de répétition, lorsque le professeur ne désire pas que les textes qu'il fait apparaître aux élèves soient recopiés dans le dialogue : espérons que les nouvelles versions du logiciel comportent des améliorations en ce sens.

D'autres éléments de rigidité méritent d'être soulignés : l'impossibilité, en séance, que le professeur s'absente du programme pour entrer de nouveaux élèves — d'ailleurs, si on le fait, il faut fermer la séance et la rouvrir avant que les nouveaux venus soient acceptés par le système — ou simplement pour aller configurer son clavier ou accomplir une autre tâche sur le réseau, comme imprimer par exemple. Mentionnons aussi la fragilité de la fonction de sortie des élèves, la difficulté à protéger les éléments de RTW contre la délinquance ou les erreurs de manipulations (au niveau du *Dos*, un simple *Delete* efface tout le logiciel et ses fichiers), l'impossibilité d'importer les listes d'élèves qu'il faut saisir de nouveau, ou de calculer leurs notes à même le logiciel.

RTW recèle néanmoins de nombreuses possibilités en matière d'application pédagogique de l'ordinateur. Il nous a semblé particulièrement prometteur dans l'enseignement aux personnes sourdes, dans l'enseignement des langues et de l'écriture, dans le développement de la pensée critique et de la logique de l'argumentation et, de manière générale, dans le domaine des sciences humaines. Ses limites ne nous ont pas découragés de mener notre expérimentation afin "d'en avoir le cœur net". Cependant, après trois années d'utilisation, nous sommes demeurés sceptiques quant à l'usage d'un tel outil dans une classe régulière. Il nous semble qu'entre 10 et 15 stations actives devrait représenter un maximum.

RTW devra être amélioré si on veut qu'il soit utilisé plus largement : il doit devenir plus souple et plus convivial, plus robuste et plus polyvalent. Il doit être modifié pour répondre aux besoins de la pédagogie plutôt que de lui imposer ses limites. RTW n'est pas une fin en soi, il est un outil didactique et à ce titre, il doit suivre les besoins de l'enseignement.

2.7 Quelques critiques intéressantes

Enfi suscite l'enthousiasme, surtout dans l'enseignement des langues, et cet enthousiasme est rarement modéré par une saine vigilance critique, comme il arrive souvent lors de l'introduction de nouvelles technologies en éducation. Dans leur rapport de recherche, Loubert et Langevin font état de certaines réticences des enseignants. La critique de Terry Collins mérite qu'on s'y attarde⁶⁴. Il mentionne quelques limites du système et notamment le fait que

⁶⁴. Terry Collins, "Some Possible Limits to the System", in, D.H. Beil, dir., 1989, p. 53-58.

bien des enseignants considèrent qu'*Enfi* n'est adapté que pour des groupes de 10 élèves! Il soutient que certains élèves restent passifs ou au contraire hyperactifs, que d'autres se servent du système pour papoter et qu'ils perturbent grandement le cours, ou encore que certains élèves ne peuvent intégrer l'information du dialogue ou participer activement à la discussion en raison de limitations personnelles, comme la lenteur de lecture. Il souligne aussi le fait que, si le groupe est trop grand, les interactions sont très difficiles à suivre et la conversation devient décousue. On peut certes compenser en divisant le groupe en ateliers sur divers canaux, mais alors le professeur ne peut pas être partout à la fois et il perd le fil des quatre, cinq ou six conversations qui se poursuivent simultanément. De plus, il semblerait que plusieurs élèves retirent peu ou pas du tout de bénéfices de cette approche.

Mais son argument principal concerne la vacuité du discours dialogué⁶⁵ :

... the language of dialog in which students are immersed on-line may pose problems in acquisition of language productive of extended discourse. Dialog transcripts from many ENFI sessions show that the kind of language modeled in ENFI dialog is incidental, incomplete, flawed at the surface, phatic in purpose, and unextended. This is, after all, the language of dialogue — informal, chatty, elliptic, unelaborated. It isn't yet clear whether immersing students in such language serves their compositional needs, or which of those needs it might best serve.

Il mentionne aussi que le type de collaboration qu'*Enfi* produit n'est pas toujours du genre qu'un enseignant pourrait désirer produire. Les exemples, en annexe, vous permettront d'en juger. Les mêmes remarques pourraient être reprises à propos de la qualité du dialogue dans une classe de philosophie. Il faut une vigilance professorale de tous les instants pour que les consignes soient respectées : qu'on parle du sujet à l'étude, qu'on utilise les lectures qui y sont liées, qu'on argumente de façon sérieuse et productive, qu'on approfondisse les points plutôt que de simplement en rester au sens commun, etc., toutes choses qui sont inséparables de l'enseignement d'une matière comme la philosophie. Certains intervenants au séminaire de l'été 1994 soulignent ce point :

- *Discussing, as I've mentioned, is far less efficient than thinking. Although discussion to be meaningful should show some evidence of thought lest discussion degenerate into an American talk show.*
- *Jo, what about the notion that the relatively faceless anonymity might dissolve discursive responsibility (encouraging vile forms of speech, etc.)?*

C'est pourquoi les améliorations logicielles ou organisationnelles que nous suggérons plus haut sont essentielles, car elles donneraient des moyens au professeur pour s'assurer d'une efficacité pédagogique réelle de cet outil : amélioration aux fenêtres du professeur, meilleure souplesse de l'intervention

⁶⁵.*Ibid.*, p. 56.

du professeur hors programme, meilleure convivialité de l'interface, amélioration du traitement de texte et surtout constitution de groupes-classes plus petits. Ces améliorations ne sont pas cosmétiques ou simplement fonctionnelles, elles touchent au fond du problème de l'utilisation pédagogique du logiciel.

Il nous semble qu'en raison même de la liberté que l'approche *Enfi* donne à l'élève, il faut un encadrement très serré de la séance de cours et une préparation soignée de chaque cours.

Notre intention n'est pas de discréditer RTW ou de décourager d'emblée son utilisation. Au contraire, nous pensons que ce logiciel représente, avec les courriers électroniques à finalité pédagogique, les premiers balbutiements d'une révolution technologique de l'école qui permettra de décloisonner les cours et de faire bénéficier chaque élève d'un rythme et d'un encadrement adapté. Nous croyons aussi que ces réseaux peuvent matérialiser plusieurs principes d'une pédagogie constructiviste. Bachelard ne disait-il pas que toute machine est "de la théorie matérialisée"? Cependant, il faut que l'amélioration et le développement de ces systèmes s'inspirent d'abord des besoins et de l'expérience des pédagogues eux-mêmes. La pédagogie doit diriger la didactique et non le contraire.

Il faut souligner en terminant l'enthousiasme de plusieurs étudiants pour ce type d'enseignement. Mais il faut aussi souligner l'ennui et le malaise d'une minorité, dont nous ferons état plus loin.

Voici, en guise de conclusion provisoire, quelques réflexions évoquant les avantages et les inconvénients de cette approche :

- *A critical thinker has to ask others to criticize him/her. Maybe Enfi helps some students to test some ideas of theirs that they would be to afraid to express with friends.*
- Deux questions se présentent: quand les gens se trouvent ensemble avec d'autres, ils voient le langage des corps, jambes, yeux, voix, visages, etc. Ces choses-ci sont justement aussi importantes que les mots, même les mots écrits. D'être un apprenneur humain, c'est quelque chose de plus que d'être une machine de Turing !

3. Méthodologie

Au plan de la méthodologie de la recherche, les éléments à envisager sont les suivants: la définition du devis expérimental, la population cible, la valeur des instruments de mesure, les méthodes qualitatives utilisées, la stratégie pédagogique et la collecte des données.

3.1 Devis de recherche

Les variables du devis sont présentées dans le tableau qui suit. Nous avons introduit une mesure très fiable de réussite scolaire⁶⁶ : les résultats moyens de la première session du collégial. Voici donc la nouvelle configuration de nos variables et de notre devis quasi expérimental. Nous parlons de devis *quasi* expérimental, parce que (1) nous ne contrôlons pas toutes les variables intervenantes pertinentes (niveau d'anxiété face à l'ordinateur, connaissances antérieures, motivation) et (2) les chercheurs sont aussi les professeurs (pour des raisons techniques et logistiques).

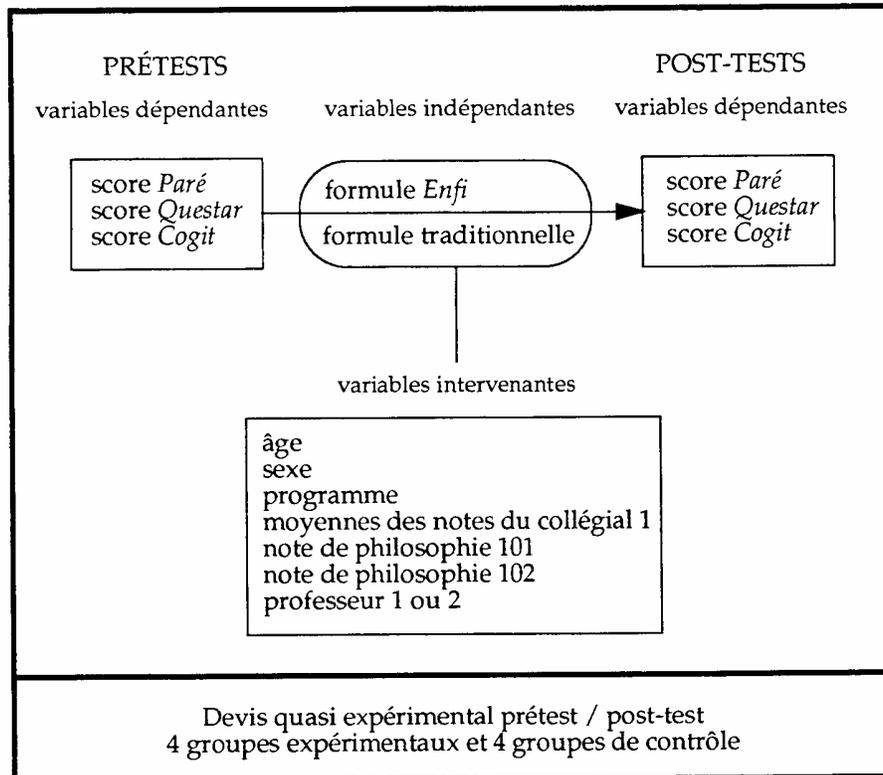
Tableau 1 : Liste des variables étudiées

Variables dépendantes	niveau <i>Paré</i>
	niveau <i>Questar</i>
	niveau <i>Cogit</i>
Variables indépendantes	méthode <i>Enfi</i> (11 semaines d'expérimentation)
	méthode traditionnelle (<i>idem</i>)
Variables intervenantes	âge
	sexe

⁶⁶.Ronald Terrill et Robert Ducharme, *Passage secondaire-collégial: Caractéristiques étudiantes et rendement scolaire*, Montréal, SRAM, 1994, 380 p., voir spécialement p. 87-91. Cette question a aussi été approfondie lors d'un séminaire sur "la mesure de la réussite scolaire", animé par François Lasnier, au printemps 1994. Ronald Terrill, directeur du service de la recherche du SRAM, y a fait état du très grand pouvoir prédictif de la moyenne pondérée des notes de la première session du collégial et de sa forte corrélation avec les résultats pondérés des secondaires IV et V.

	programme
	moyenne des notes du collégial, première session
	note obtenue en philosophie 101
	note obtenue en philosophie 102
	professeur 1 ou professeur 2

Figure 1 : Devis de l'étude – volet quantitatif⁶⁷



⁶⁷.Le groupe de sourds est trop petit et trop différent pour faire partie du volet quantitatif de l'étude.

3.2 Population cible

L'utilisation de l'ordinateur est un élément de sélection très fort qui élimine d'emblée une forte proportion des élèves (dès la cinquième semaine, il y aura 23 élèves de moins au total dans les groupes expérimentaux par rapport aux groupes réguliers). Les hypothèses ne pourront être corroborées qu'en regard des élèves pour lesquels l'usage d'un ordinateur n'est pas un obstacle justifiant une modification d'horaire ou un abandon hâtif. Ce facteur est relatif à la familiarité des élèves vis-à-vis de l'usage de l'informatique, dont on sait qu'elle est très basse actuellement et ne pourra que s'améliorer dans l'avenir⁶⁸. Voici donc les données actuelles concernant notre échantillon initial après abandons⁶⁹. On notera cependant que quelques élèves ont été éliminés de cet échantillon pour le traitement quantitatif en raison de données manquantes, d'abandons tardifs, de résultats atypiques, ou d'autres facteurs d'irrégularité statistique similaires. Pour les fins de validation des instruments de mesure *Paré* et *Questar*, nous avons utilisé les résultats initiaux de ces tests (prétests), soit la population cible après les abandons, excluant la catégorie C : 227 cas. Pour les fins du traitement statistique des résultats finaux, au total les catégories A et B comprennent 200 cas, soit 112 dans les groupes réguliers et 88 dans les groupes expérimentaux. La catégorie C ne fait pas partie de l'échantillon global, en raison de ses caractéristiques particulières et du traitement exclusivement qualitatif de ses scores.

Tableau 2 : Population-cible après les abandons

A	125 élèves : Philo 102 – régulier (groupes témoins)
B	102 élèves : Philo 102 – <i>Enfi</i>
C	4 élèves sourds et malentendants : Philo 102 – <i>Enfi</i>

Tableau 3 : Échantillon inclus dans le traitement final des données

A	112 élèves : Philo 102 – régulier (groupes témoins)
B	88 élèves : Philo 102 – <i>Enfi</i>

3.3 Instruments de mesure

⁶⁸.Avis du Conseil supérieur de l'éducation dans son rapport annuel de 1994. On y constate que le Québec éprouve un très sérieux retard dans le domaine des nouvelles technologies de l'information et de la communication, et spécialement au plan scolaire. Nous avons pu aisément constater ce retard dans le peu de familiarité des élèves vis-à-vis de l'usage de l'informatique comme moyen d'apprentissage.

⁶⁹.Nous avons fixé l'échantillon à partir du cinquième cours, que les abandons qui précèdent soient officiels ou non.

Les travaux contemporains en didactique de la philosophie⁷⁰ démontrent que la dissertation se distingue du texte argumentatif (que nous avons précédemment étudié) sur au moins trois aspects : elle comporte une grande part de *questionnement* (problématique), elle porte une attention très grande à l'usage des *concepts* et à leur définition (conceptualisation) et elle implique une *argumentation* plus raffinée, notamment dans le domaine de l'examen des objections et de la réfutation. Les tests *Parer*⁷¹ et *Texdar* qui ont été à la base de notre précédente recherche⁷², ont donc été transformés afin de tenir compte de ces dimensions. *Paré* et *Questar* ont été établis par une transformation respective de *Parer* et *Texdar*. Ces outils ont été validés en cours d'expérimentation. Le *New Jersey Reasoning Skill Test*, que nous comptions utiliser au départ s'est avéré trop long et trop lourd à administrer dans le cadre de notre devis de recherche. En outre, son adaptation française comporte encore quelques ambiguïtés⁷³. Nous avons donc opté pour la création d'un nouvel outil d'évaluation des habiletés cognitives de type logique intitulé *Cogit*. *Cogit* est plus court (25 questions), mais s'adresse aux mêmes habiletés cognitives que NJRST (50 questions), c'est-à-dire à une dizaine d'opérations logiques de base. Il convient parfaitement aux besoins et au contexte de notre recherche. De plus, nous avons travaillé avec le Service d'aide à l'intégration afin d'en assurer la traduction en langue des signes du Québec sur vidéocassette, production susceptible de garantir la conformité de ce test lorsqu'il s'adresse à des personnes sourdes.

Les processus de production et de compréhension des textes argumentés doivent être conçus comme des activités de traitement d'informations. Le test *Paré* (plan d'argumentation, résumé) consiste à évaluer la capacité de lecture d'une courte dissertation en interrogeant les élèves sur les idées directrices du texte et en leur faisant écrire un résumé de ce texte centré sur la reproduction de sa structure argumentative. Le test *Questar* consiste en la rédaction d'une dissertation qui est évaluée exclusivement sur le plan de la structure des idées et de la validité de l'argumentation. Ces deux tests sont présentés dans leur version finale et complète en annexe. Dans la présente section, nous démontrons la validité et la fidélité de ces instruments de mesure⁷⁴.

L'épreuve *Paré* s'accompagne d'une grille de correction comportant 6 critères : les trois premiers concernent le plan et les trois autres le résumé. Il s'agit de savoir si les élèves sont capables d'identifier les définitions que le texte comporte, de même que les

⁷⁰.Michel Tozzi, *Penser par soi-même, Initiation à la philosophie*, Lyon, Chronique sociale, 1994, 215 p.

⁷¹.*Parer* est un test de lecture et *Texdar* un test d'écriture argumentative développés dans le cadre de Tremblay, Lacerte, Lacroix (1994).

⁷².Tremblay, Lacerte, Lacroix, 1994.

⁷³.NJRST, Form B, de Virginia Shipman, © Totowa N.J. Board of Education, 1983. Ce test a été traduit et adapté par Marie Leduc et Gilbert Talbot du cégep de Jonquière.

⁷⁴.Nous remercions monsieur François Lasnier, docteur en mesure et évaluation, qui a travaillé à l'identification exacte des concepts mesurés et à l'établissement des versions finales de ces tests à partir des contrôles statistiques dont nous livrons les résultats dans la présente section.

principaux arguments, en ne les confondant pas avec les arguments secondaires, les exemples ou n'importe quelle autre composante du texte. Il s'agit ensuite de savoir si le résumé qu'ils en font reflète les idées et les informations importantes du texte de référence, les présente objectivement, et se structure en respectant l'organisation logique du texte.

L'épreuve *Questar* consiste en la rédaction d'une dissertation philosophique élémentaire. Le texte écrit par les élèves est évalué suivant une grille de correction comportant 9 critères. De manière générale, il s'agit de savoir dans quelle mesure les élèves sont capables de rédiger une dissertation cohérente sur le plan des idées: définition du sujet et du problème, argumentation logique, valeur de la thèse, progression et structuration du développement. En fait, il s'agit de savoir si le contenu de la dissertation est pertinent et si sa structure argumentative est logique.

Chaque critère des grilles de correction est unidimensionnel et comporte une échelle de mesure de 6 cotes. Ce nombre pair a été choisi de manière à obliger le correcteur à prendre position, ou, si on préfère, pour lui interdire de se réfugier en un milieu confortable mais peu révélateur. Le nombre 6 a été choisi parce qu'il permet de bien étaler la mesure sans rendre la correction trop lourde. La position 1 sur l'échelle signifie que le texte ne répond absolument pas au critère, alors que la position 6 signifie au contraire que le texte y répond tout à fait.

Les deux épreuves ont subi des transformations durant la période de validation des instruments de mesure, mineures dans le cas de *Questar*, plus importantes dans le cas de *Paré*. Après validation statistique, *Questar* passa de 10 à 9 critères et *Paré* de 10 à 6. Il s'agissait en effet d'éliminer les items mal définis ou non corrélés avec le concept mesuré. Il n'est cependant ni nécessaire ni vraiment utile de détailler toutes les étapes qui ont mené à l'élaboration ou à la modification de nos instruments de mesure. Nous allons maintenant exposer les principales raisons pour lesquelles nous pensons que les instruments de mesure que nous avons utilisés sont à la fois fidèles et valides.

3.3. 1 L'épreuve de lecture *Paré*

Nous avons testé *Paré* à partir des données de la première passation, soit celle qui a été effectuée au début de l'expérimentation. Après avoir fait les diverses analyses exploratoires qui s'imposent, notamment en vérifiant les moyennes et les écarts-types, nous avons éliminé les répondants déviants et ceux pour qui deux scores ou plus manquaient. Nous avons ensuite testé la fidélité en procédant aux analyses statistiques suivantes : (1) corrélations inter items, (2) analyse du facteur commun à tous les items, (3) corrélations item-total,

coefficient de cohérence interne alpha et analyse de l'influence de chaque item sur le coefficient alpha, (4) analyse de la courbe de discrimination de chaque item.

(1) corrélations inter items

La matrice de corrélation qui suit montre clairement qu'aucun item ne va à l'encontre des autres et que certains sont fortement reliés sans pour autant se confondre. Dans ce tableau les items 1 à 6 correspondent respectivement aux variables P3 à P8.

Tableau 4

Matrice de corrélation

	P3	P4	P5	P6	P7	P8
P3	1					
P4	,27	1				
P5	,57	,65	1			
P6	,27	,32	,49	1		
P7	,27	,39	,47	,86	1	
P8	,26	,32	,47	,91	,84	1

(2) analyse du facteur commun à tous les items

On constate tout d'abord que le facteur principal a plus d'importance que les autres et qu'il explique à lui seul 59% de la variance observée.

Tableau 5

Racine latente et proportion de variance expliquée

	Importance	Prop. de var.
Valeur 1	3,54	,59
Valeur 2	1,22	,2
Valeur 3	,73	,12

On constate par ailleurs que tous les items sont fortement reliés au facteur principal, alors que les deux facteurs sont reliés entre eux par une corrélation de 0,48.

Tableau 6

Coefficients de saturation (composantes principales, sans rotation)

	Facteur 1	Facteur 2
P3	.51	.57
P4	.61	.48
P5	.76	.51
P6	.89	-.38
P7	.88	-.33
P8	.88	-.39

(3) corrélations item-total, coefficient de cohérence interne alpha et analyse de l'influence de chaque item sur le coefficient alpha

On constate tout d'abord un profil statistique normal (moyennes, écarts-types, etc.), et en particulier une équivalence des items pairs et impairs. Le coefficient de consistance interne (coefficient alpha) est très bon.

Tableau 7

	Total	Total/6	Impair	Pair
Moyenne	20,247	3,374	10,775	9,471
Écart-type	5,947	0,991	3,318	3,130
Err.-type	0,396	0,066	0,221	0,208
Maximum	34,000	5,667	17,000	17,000
Minimum	7,000	1,167	4,000	3,000
Nombre	227	227	227	227

COEFFICIENT ALPHA : **0,816**

Comme on le constate au tableau suivant, chaque item se caractérise par une moyenne et un écart-type tout à fait acceptables. Tous les items sont fortement corrélés à l'ensemble des items. Tous contribuent à la consistance, sauf le premier qui est légèrement différent tant du point de vue de sa corrélation item-total que de sa contribution négative au coefficient alpha. Néanmoins, ces différences ne sont pas suffisantes pour l'exclure du test, d'autant qu'il est théoriquement très bien justifié. D'ailleurs, il est suffisamment corrélé à l'ensemble pour être conservé. Il faut de plus noter que le nombre total des items est minimal, ce qui fait de ce test un test relativement léger et facile d'emploi, mais il faut éviter de trop l'appauvrir afin qu'il demeure valable en rapport avec le concept qu'il mesure.

Tableau 8

Item	Moyenne	Écart-type	Corr. item-total	Excluant cet item	
				R	Alpha
1	4,515	1,943	,652	,395	,858
2	3,181	1,484	,657	,476	,811
3	3,370	1,030	,808	,733	,767
4	3,308	1,083	,805	,724	,765
5	2,890	1,210	,806	,714	,762
6	2,982	1,283	,798	,695	,763

(4) analyse de la courbe de discrimination de chaque item

On a pu également constater que tous les items ont une courbe monotone lorsqu'on divise l'échantillon total en quartiles.

On peut donc conclure que *Paré* est un test fiable et valide.

3.3.2 L'épreuve d'écriture dissertative *Questar*

Nous avons suivi la même procédure de validation avec le test *Questar* qu'avec le test *Paré*.

(1) corrélations inter items

Dans le premier tableau, on voit facilement que – à l'exception de la variable Q2 qui sera retirée du test pour cette raison – tous les facteurs sont reliés entre eux, et quelquefois assez fortement. Il ne faudrait pas se surprendre de ce fait, car nous mesurons ici des habiletés logiques plus que linguistiques et il est parfaitement normal que les divers items soient fortement corrélés, dans la mesure où ces habiletés dépendent d'un processus de maturation cognitive de type piagétien.

Matrice de corrélation

	Q1	Q2	Q3	Q4	Q5	Q6	Q7	Q8
Q1	1							
Q2	,21	1						
Q3	,3	,3	1					
Q4	,66	,27	,39	1				
Q5	,74	,22	,42	,78	1			
Q6	,58	,08	,3	,55	,62	1		
Q7	,73	,15	,28	,66	,77	,73	1	
Q8	,37	,16	,34	,54	,47	,31	,49	1
Q9	,34	,2	,29	,61	,49	,36	,48	,49
Q10	,47	,26	,3	,62	,58	,4	,5	,6

(2) analyse du facteur commun à tous les items

On constate également que l'importance de la racine latente du facteur principal (valeur 1) est très forte et bien plus forte que les autres facteurs éventuels. D'ailleurs ce facteur explique 53% de la variance.

Tableau 10

Racine latente et proportion de variance expliquée

	Importance	Prop. de var.
Valeur 1	5,25	,53
Valeur 2	1,17	,12
Valeur 3	,98	,1
Valeur 4	,71	,07
Valeur 5	,53	,05

L'analyse factorielle montre que tous les items retenus (à l'exclusion de Q2) sont très fortement reliés au facteur principal, et toujours plus fortement reliés à ce facteur qu'au facteur secondaire. Cela fait de *Questar* un véritable test unidimensionnel capable de cerner adéquatement un concept unique que nous pourrions appeler la "capacité de dissenter".

Tableau 11

Coefficients de saturation (composantes principales, sans rotation)

	Facteur 1	Facteur 2
Q1	,78	-,39
Q3	,5	,13
Q4	,87	,03
Q5	,88	-,2
Q6	,72	-,43
Q7	,85	-,31
Q8	,67	,43
Q9	,7	,48
Q10	,76	,43

(3) corrélations item-total, coefficient de cohérence interne alpha et analyse de l'influence de chaque item sur le coefficient alpha

On constate tout d'abord un profil statistique normal (moyennes, écarts-types, etc.) et en particulier une équivalence des items pairs et impairs. Le coefficient de consistance interne est impressionnant avec $\alpha = 0,898$.

Tableau 12

	Total	Total/9	Impair	Pair
Moyenne	29,485	3,276	15,150	14,335
Écart-type	9,245	1,027	4,893	4,722
Err.-type	0,615	0,068	0,325	0,314
Maximum	56,000	6,222	28,000	29,000
Minimum	10,000	1,111	5,000	5,000
Nombre	227	227	227	227

COEFFICIENT ALPHA : **0,898**

Comme on peut le voir au tableau suivant, chaque item se caractérise par une moyenne et un écart-type corrects. Tous les items sont fortement corrélés à l'ensemble des items. Tous contribuent à la consistance du test. Il s'agit donc d'un test qui paraît solide. Dans ce tableau, les items 1 à 9 correspondent aux variables retenus Q1 et Q3 à Q10.

Tableau 13

Item	Moyenne	Écart-type	Corr.	Excluant cet item	
			item-total	R	Alpha
			R	R	Alpha

1	2,789	1,331	,755	,678	,886
2	2,396	0,851	,496	,419	,903
3	3,198	1,157	,857	,815	,877
4	2,612	1,234	,858	,814	,876
5	1,894	1,186	,699	,620	,891
6	3,322	1,205	,825	,774	,880
7	4,163	1,544	,706	,600	,894
8	4,031	1,698	,740	,632	,893
9	2,383	1,542	,796	,717	,883

(4) analyse de la courbe de discrimination de chaque item

On a pu également constater que les neuf items de *Questar* ont une courbe monotone lorsqu'on divise l'échantillon total en quartiles.

On peut donc conclure que *Questar* est un test fiable et valide.

3.3.3 *Cogit*

La procédure suivie pour *Cogit* est différente. Il n'a pas été possible d'étayer le test sur la base de données statistiques suffisantes. Sa valeur a donc été établie sur une base qualitative, à partir des trois procédés suivants :

- 1- Validation par cohérence de structure⁷⁵: *Cogit* est construit de manière à mesurer les dix capacités logiques élémentaires, par le moyen de tâches où ces habiletés doivent se manifester.
- 2- Validation par consistance interne : les questions posées sont claires et vérifient effectivement les habiletés désignées.
- 3- Validation par résultats mesurés : comme prévu par nos précédentes recherches sur l'accès au stade piagétien de la pensée opératoire⁷⁶, les résultats obtenus sont en moyenne au-dessus de 20/25. Un progrès

⁷⁵. Nous remercions chaleureusement M. Gilbert Talbot, professeur de philosophie au collège de Jonquière, chercheur en pédagogie et figure éminente du mouvement international de la *Philosophie pour enfant* de nous avoir fait connaître son adaptation du NJRST, forme B, et nous avoir gracieusement rendu disponible toute la documentation pertinente. Le NJRST a été largement étayé, depuis plusieurs années, tant aux États-Unis qu'au Québec. Il a été utilisé par l'équipe de Gilbert Talbot lors de ses études sur le concept de la philosophie pour enfant au collégial. Nous n'avons pas utilisé ce test, mais nous nous en sommes inspirés pour développer *Cogit* en reprenant sa structure composée de dix capacités logiques de base. Nous le remercions de ses conseils et de son support. Nous sommes évidemment seuls responsables des erreurs que *Cogit* pourrait comporter.

⁷⁶. Tremblay, Lacerte, Lacroix, (1994). Voir la section sur les résultats au test des *Coffrets*.

significatif bien que modeste (+ 4% environ) a pu être constaté à l'issue de l'expérimentation sur un échantillon suffisant (200 cas).

Ce type de validation est certes insuffisant pour préconiser l'utilisation de ce test à d'autres fins, mais est largement suffisant dans le contexte de la présente recherche. Bien que d'autres études seraient requises, si on voulait en faire un outil fidèle et valide d'un point de vue statistique, il n'en demeure pas moins que les résultats actuels peuvent être considérés comme raisonnablement fiables.

Tableau 14 : Détail du test *Cogit*

Pour vérifier la capacité de...	<i>COGIT</i> : Questions et réponses
Appliquer la règle de transitivité	1- Claude est plus grand que Paul, mais Henri est plus grand que Claude. On peut donc dire que ...=a) <i>Henri est le plus grand.</i> b) Claude est le plus grand.c) Paul est le plus grand.
Conclure de la fausseté d'une négation	2- Certains policiers ne sont pas honnêtes. On peut donc dire que l'énoncé suivant est faux :=a) <i>Tous les policiers sont honnêtes.</i> b) <i>Aucun policier n'est honnête.</i> c) <i>Certaines personnes honnêtes ne sont pas policiers.</i>
Pour vérifier la capacité de...	<i>COGIT</i> : Questions et réponses
Définir un attribut	3- Claude affirme que les rectangles comportent toujours quatre côtés. Henri ajoute : "Tu aurais aussi bien pu dire que tous les rectangles sont des quadrilatères."a) Henri a tort : Claude pense que certains rectangles ne sont pas des quadrilatères.=b) <i>Henri a raison, car toutes les figures à quatre côtés sont des</i>

	<i>quadrilatères.</i> c) Henri a tort, car tous les quadrilatères ne sont pas des rectangles.
Détecter une asymétrie	4- Julie et Paul sont sortis ensemble vendredi soir. Paul a adoré sa soirée. Donc...a) Julie a adoré sa soirée.b) Julie n'a pas aimé sa soirée.=c) <i>On ne peut pas savoir si Julie a aimé sa soirée ou non.</i>
Distinguer deux formes de différences	5- Julie pense qu'on doit distinguer le turquoise et le vert. Paul lui répond que pour lui c'est comme faire la différence entre une banane et un coquillage.a) Tous deux font des distinctions de couleur.b) Tous deux font des distinctions de nature.=c) <i>Julie fait une distinction de couleur et Paul une distinction de nature.</i>
Distinguer le tout et les parties	6- Carole a dit à Julie que les classes étaient très grandes dans son collège. Julie lui a répondu : "Ça doit être un grand collège".=a) <i>Julie se trompe, ce n'est pas parce que les classes sont grandes que le collège l'est aussi.</i> b) Julie a raison, les grands collèges ont toujours de grandes classes.c) Julie se trompe, les classes étant très grandes, le collège doit être petit.
Effectuer correctement un raisonnement analogique	7- Dites quelle paire d'objets ressemble le plus à la suivante : le crayon et le papier.a) la tasse et la soucoupe.=b) <i>le marteau et l'enclume.</i> c) la télécommande et la télévision.
Effectuer un syllogisme	8- Dans notre classe, toutes les jolies filles portent des boucles d'oreilles. À notre école, toutes les filles doivent se vêtir d'une blouse blanche. Donc, dans cette classe ...a) Toutes les filles sont jolies.=b) <i>Toutes les jolies filles portent une blouse blanche.</i> c) Toutes les filles à blouse blanche portent des boucles d'oreilles.
Pour vérifier la capacité de...	<i>COGIT</i> : Questions et réponses
Effectuer un syllogisme	9- Carole affirme que tous les garçons écrivent mal. Julie répond que les gens qui écrivent mal ne savent pas parler correctement. Que peut-on conclure ?=a) <i>Que les garçons ne savent pas parler correctement.</i> b) Que les gens qui ne parlent pas correctement ne savent pas écrire.c) Que les filles écrivent bien.

Effectuer un syllogisme	10- Marie dit à Paul : "J'ai appris que tous les musiciens de ton orchestre ont l'oreille fine." "C'est vrai, répond Paul, mais toutes les personnes à l'oreille fine sont des musiciens!" a) Paul a raison, car ça prend une oreille fine pour être musicien. =b) Paul a tort, car il y a des gens qui ont l'oreille fine, mais qui ne sont pas musiciens. c) Paul a tort, car il y a des musiciens qui n'ont pas l'oreille fine.
Envisager une alternative logique	11- Henri et Julie arrivent au cinéma, mais les trois seuls sièges disponibles sont dans des sections séparées : l'un est dans la section de gauche, le deuxième est dans la section du centre et le dernier est dans la section de droite. Henri dit : "Ou bien je m'assois dans la section de gauche et toi au centre, ou bien tu t'assois à gauche et moi au centre; ou bien je m'assois à droite et toi au centre, ou bien c'est toi qui va à droite et moi au centre; ou bien, finalement, tu t'assois à gauche et moi à droite, ou bien encore je m'assois à gauche et toi à droite." Julie répond : "J'ai une autre idée". Quelle pourrait être cette nouvelle possibilité ? a) Que Julie s'assoie au centre. b) Que Henri et Julie s'assoient à gauche. =c) Que Henri et Julie quittent le cinéma.
Établir une série ordonnée	12- Henri est plus grand que Paul. Claude est plus grand que Paul. Donc... =a) On ne sait pas qui est le plus grand des trois. b) Henri et Claude ont la même grandeur. c) On ne peut pas dire qui est le plus petit des trois.
Pour vérifier la capacité de...	COGIT : Questions et réponses
Éviter la généralisation abusive	13- Julie dit que son cousin est diabétique et qu'il peut manger n'importe quoi. "Eh bien, dit Marie, alors tous les diabétiques peuvent manger ce qu'ils veulent!". Que pensez-vous de la conclusion de Marie ? a) Elle est correcte, car les diabétiques sont très semblables les uns des autres. =b) Elle n'est pas correcte, car tous les diabétiques n'ont pas le même régime à suivre. c) Elle n'est

	pas correcte, parce que Marie ne connaît pas de diabétique.
Éviter le sophisme de l'attaque contre la personne	14- Paul a parlé avec un ancien terroriste qui lui a affirmé qu'un régime alimentaire équilibré l'avait guéri de son embonpoint. Carole refuse de le croire, car elle n'a pas confiance aux propos d'un ancien terroriste.a) Carole a raison, car les terroristes sont menteurs.b) Carole a tort, car Paul ne se tient pas avec des menteurs.=c) Carole a tort, car le fait d'avoir été terroriste n'a rien à voir avec le propos de l'interlocuteur de Paul.
Faire un raisonnement hypothétique	15- Les diététistes disent que les gens qui ont un régime alimentaire équilibré n'ont pas besoin de suppléments alimentaires. La diététiste de Carole lui a prescrit un supplément alimentaire. On peut donc dire ...a) Que le régime alimentaire de Carole est équilibré.=b) Que le régime alimentaire de Carole n'est pas équilibré.c) Que le supplément alimentaire va déséquilibrer le régime de Carole.
Faire un raisonnement hypothétique	16- Lorsqu'un examen approche, Claude devient visiblement très nerveux. Paul a vu Claude hier et il a dit à Marie que celui-ci était vraiment très nerveux. Cela signifie donc que...a) Un examen approche pour Claude.=b) On ne peut pas dire si un examen approche pour Claude.c) Paul s'est trompé sur le compte de Claude.
Pour vérifier la capacité de...	COGIT : Questions et réponses
Faire une hypothèse plausible	17- Julie a été choisie pour le tirage des prix de cette année pour la loterie scolaire. Elle a une boîte opaque devant elle contenant une centaine de billets. Après avoir pigé trois billets verts dans la boîte de tirage, Julie peut conclure que ...a) Tous les billets de participation au concours sont verts.=b) Les billets de participation au concours pourraient être verts.c) Les billets de participation au concours ne peuvent pas tous être

	verts.
Faire une inférence immédiate	18- Paul affirme que certains avocats sont sportifs. "Peut-être, répond Carole, mais on ne peut pas dire que tous les avocats soient sportifs." Si l'affirmation de Paul est vraie, que pensez-vous de l'idée de Carole ? a) On ne peut pas savoir si Carole a tort ou a raison, car si certains avocats sont sportifs, ils le sont peut-être tous. =b) Carole a raison, car si on dit que certains avocats sont sportifs, cela implique qu'il y en a qui ne le sont pas. c) Carole a tort, car si certains avocats sont sportifs, c'est la preuve que tous les avocats doivent être sportifs.
Faire une inférence immédiate	19- Henri dit que seuls les techniciens de Rolls Royce peuvent réparer leurs limousines. On peut donc dire que... =a) Toutes les limousines de Rolls Royce peuvent être réparées par leurs techniciens. b) Tous les techniciens peuvent réparer une limousine de Rolls Royce. c) Certaines limousines de Rolls Royce peuvent être réparées par leurs techniciens.
Identifier le meilleur argument	20- Lors d'une discussion sur l'environnement, on disait que la pollution de l'air ne peut plus être tolérée. "C'est vrai, dit Marie, car bientôt il n'y aura plus d'air du tout." "Je suis d'accord, répondit Julie, d'ailleurs tous les spécialistes que j'ai entendus le disent également." "C'est vrai, ajouta Carole, car la pollution de l'air est néfaste pour la santé." Qui énonce le meilleur argument ? a) Marie b) Julie =c) Carole
Pour vérifier la capacité de...	COGIT : Questions et réponses
Identifier un présupposé	21- Claude pense que le bénévolat est la meilleure façon de résoudre le problème de la pauvreté. Il suppose donc... a) Que le problème de la pauvreté ne peut pas être résolu autrement. =b) Qu'il y a d'autres moyens de résoudre le problème de la pauvreté. c) Que tous les moyens sont bons pour résoudre le problème de la pauvreté.

Identifier une cause probable	22- Marie a mangé une pizza avant d'aller se baigner et elle a été malade. " Je n'y comprends rien, dit-elle, parce que la pizza ne me rend jamais malade et la baignade est bonne pour la santé." En réalité, Marie a été malade, parce que...a) La pizza n'était pas très fraîche.b) Elle s'est baignée trop longtemps.=c) <i>Il est préférable pour elle de ne pas manger de pizza avant d'aller se baigner.</i>
Identifier une tautologie	23- "De quelle couleur était le cheval noir du roi Philippe, demande Henri ?" Cette question est incorrecte parce que...a) Le roi Philippe avait plusieurs chevaux.b) Les chevaux peuvent être de plusieurs couleurs.=c) <i>La question comporte la réponse.</i>
Saisir une ambiguïté	24- Carole, qui s'intéresse exclusivement aux émissions romantiques, ne sait pas si elle regardera l'émission spéciale intitulée "Le coeur à vif", parce que...a) Elle n'aime pas les émotions fortes.b) Les opérations chirurgicales lui lèvent le coeur.=c) <i>Ça pourrait aussi bien être le titre d'un film que celui d'un documentaire.</i>
Tirer une conséquence possible	25- Julie sait qu'aucune exploratrice n'a jamais réussi à revenir vivante de l'exploration d'une fosse abyssale. Henri a entendu dire qu'une exploratrice va tenter d'explorer une fosse abyssale de l'océan Pacifique. Si tous les deux ont raison, alors...a) Ça ne peut pas être une véritable exploratrice.=b) <i>Elle pourrait ne pas revenir vivante.</i> c) Elle ne descendra pas dans une fosse abyssale.

3.3.4 Adaptation de *Cogit* en LSQ

Les tests *Paré* et *Questar* concernent explicitement les habiletés de lecture et d'écriture, les adapter en langue des signes québécoise reviendrait à les dénaturer. Même si les sourds disposent du support d'un interprète lorsqu'ils passent ces tests, pour ce qui concerne la compréhension des consignes, le contenu même des tests doit demeurer écrit. Tel n'est pas le cas de *Cogit*, qui mesure des habiletés logiques, où la langue utilisée est indifférente aux résultats, si la traduction et l'adaptation du test sont

appropriées. Pour en rendre le contenu accessible, il a donc fallu procéder à la traduction de ce test sur vidéocassette.

Puisqu'il fallait faire passer ce test à des personnes sourdes, il nous est apparu opportun de demander au SAIDE de traduire le test en LSQ, la première langue de ces personnes. Danielle-Claude Bélanger, interprète, et Patrick Boudreault, étudiant universitaire et personne sourde, se sont chargés du travail au cours des mois de mars et avril 1995.

Étapes de production

- 1- Lecture et analyse du test.
- 2- Traduction écrite (document respectant la structure LSQ devant soutenir la production de la version préliminaire).
- 3- Enregistrement vidéo en LSQ, version préliminaire.
- 4- Constitution d'un comité-conseil⁷⁷.
- 5- Rencontre du comité, visionnement de la première version avec soutien de la traduction écrite, commentaires, corrections, éclaircissements.
- 6- Tournage final en studio.
- 7- Montage final avec surimpression des questions et reprises de ces dernières⁷⁸.

3.4 Méthodes qualitatives

Outre l'étude des résultats bruts menant au traitement de l'échantillon global et des hypothèses quantitatives, nous avons aussi cherché à recueillir des données de nature qualitative, afin de traiter certaines hypothèses afférentes et d'enrichir notre compréhension des phénomènes étudiés. Nous avons essentiellement procédé à deux types de collecte: étude de perceptions des

⁷⁷.Le comité-conseil était constitué de Paul Bourcier et Julie-Élaine Roy, conseillers pédagogiques auprès des étudiants sourds; Linda Lelièvre et Michel Lelièvre, étudiants et personnes sourdes; Aline Desroches, interprète; Lise Lacerte, linguiste spécialisée en LSQ et professeure spécialisée de français pour les personnes sourdes; Jean-Guy Lacroix, chercheur et professeur de philosophie pour les groupes homogènes d'élèves sourds et malentendants.

⁷⁸.Les personnes intéressées et autorisées à utiliser ce test peuvent en obtenir une copie en s'adressant au Service d'aide à l'intégration des élèves du Cégep du Vieux Montréal.

élèves à travers des entrevues de fin de parcours, étude des discussions écrites telles qu'elles se sont déroulées dans l'environnement *Enfi*. La première vise, d'une part, à faire le portrait de la réaction des élèves à la situation pédagogique de discussion philosophique en temps réel sur ordinateurs, qu'on désignera par le néologisme *Enfilosophie*, et la seconde, d'autre part, à évaluer la qualité dialogique des discussions écrites en temps réel dans ce cadre.

Les données concernant les perceptions subjectives des élèves qui ont vécu l'expérience Apri proviennent surtout d'entrevues semi-dirigées avec 10 élèves. Les données concernant la qualité dialogique des discussions écrites en temps réel proviennent de trois cours situés en début, milieu et fin de session.

3.4.1 Le questionnaire qualitatif

La situation *Enfilosophie* comprend fondamentalement cinq éléments avec lesquels les élèves sont en relation: l'écriture, la philosophie, l'ordinateur, le travail en collaboration et le professeur. Aussi, de façon à connaître où en sont les élèves par rapport à chacun de ces éléments avant de lancer l'expérimentation, nous avons conçu un questionnaire destiné à cette fin. Les résultats de ce questionnaire nous ont permis de mieux connaître nos élèves et de rassembler un échantillon représentatif pour les entrevues.

Les items du questionnaire sont regroupés sous le concept de relation du sujet aux cinq objets déjà cités: l'écriture, la philosophie, l'ordinateur, le travail en collaboration et le professeur. Ils sont rédigés en fonction de six catégories impliquées dans la compréhension du concept de relation sujet-objet: le sentiment du sujet à l'égard de l'objet, l'impression qu'a l'objet sur le sujet, le désir du sujet pour l'objet, le jugement de l'objet, la perception du sujet de lui-même dans son rapport à l'objet et le jugement que porte le sujet sur lui-même dans son rapport avec l'objet. Chaque catégorie d'item a son vocabulaire propre. Le même vocabulaire est donc utilisé pour chaque élément de la situation *Enfilosophie* évalué. La confection des items s'est faite en fonction de la relation sujet-objet

Tableau 15 : Matrice de confection des items

Catégories	Vocabulaire
sentiment	détester, aimer
impression	peur, confort, être à l'aise

goût, désir de l'objet	contentement, préférence
jugement de l'objet	importance
perception de soi	du genre à
jugement de sa performance	tâche, apprentissage qualifié (nommer)

Le questionnaire comprend 48 questions⁷⁹: 12 questions portent sur chacun des deux éléments de la situation *Enfi*, l'ordinateur et l'écriture; nous mettons un peu plus l'accent sur ces éléments, puisque c'est à partir d'eux que sont identifiés les cas-types de l'échantillon devant participer aux entrevues. 8 questions portent sur chacun des trois autres éléments: l'ordinateur, la philosophie et le travail en groupe. Chaque item est évalué à l'aide d'une échelle de 1 à 6 allant de "pas du tout en accord" avec la proposition à "tout à fait en accord" avec la proposition. Chacune des catégories utilisées pour la confection des items est représentée par deux items, un de forme positive et un de forme négative. Lors du compte final des points, nous inversons la valeur des items négatifs: ainsi un score de 1 à un item de formule négative vaut 6 points et un score de 6 vaut 1 point.

Tableau 16 : Liste des paires d'items du questionnaire⁸⁰

NOS	Catégories
Écriture	
1-8:	sentiment à l'égard de l'objet (6-1)
2-5:	impression - action de l'objet sur soi (1-6)
3-4:	goût, désir de l'objet (6-1)
7-11:	jugement de l'objet (1-6)
6-12:	perception de soi par rapport à l'objet (1-6)
NOS	
Catégories	
9-10:	jugement de sa performance (6-1)
Ordinateur	
13-23:	sentiment (1-6)
14-19:	jugement de l'objet (1-6)

⁷⁹.Le lecteur trouvera ce questionnaire en annexe.

⁸⁰.Les items marqués 1-6 sont positifs alors que les items marqués 6-1 sont négatifs et doivent être inversés lors du calcul de l'indice.

22-24:	jugement de sa performance (6-1)
17-18:	perception de soi (6-1)
20-21:	impression (6-1)
15-16:	goût, désir de l'objet (1-6)
Philosophie	
25-28:	sentiment (1-6)
26-30:	jugement de l'objet (1-6)
27-31:	perception de soi (6-1)
29-32:	impression (6-1)
Travail en groupe	
33-37	jugement de l'objet (6-1)
35-38:	goût, désir de l'objet (6-1)
36-39:	perception de soi (1-6)
34-40:	impression (1-6)
Professeur	
41-46:	sentiment (1-6)
42-47:	impression (6-1)
44-48:	perception de soi (1-6)
43- 45:	goût (6-1)

Le questionnaire comprend aussi quelques questions ouvertes destinées à servir d'indices de corrélation si nécessaire.

3.4.2 Entrevues

A) Type d'entrevue et choix des concepts

La relation affective est inhérente au processus de l'entrevue. Le fait que les chercheurs soient aussi professeurs et qu'une relation de ce genre existe déjà avec les étudiants nous a fait penser que ce mode de collecte des données serait particulièrement efficace, surtout que nous voulions récolter des

informations à propos du “vécu subjectif” des élèves lors de l'expérience *Apri*. Nous l'avons donc choisie comme source de données, mais, plus précisément, nous avons choisi l'entrevue semi-dirigée, c'est-à-dire l'entrevue préparée, mais laissant libre cours à l'expression des sujets. Nous voulions à la fois permettre l'expression de tout commentaire relatif à la situation, mais aussi nous assurer d'obtenir des informations à propos des principales composantes de la situation de communication *Enfilosophie* : ordinateur, écriture, philosophie, groupe et professeur.

B) Échantillonnage

Le choix des sujets pour l'entrevue ne fut pas laissé au hasard. Ils constituent un échantillon formé en fonction du couple écriture et ordinateur, principaux éléments de la situation *Enfi*. Il s'agit de s'assurer de recueillir les impressions de cas types définis comme:

- Sujets ayant une perception favorable d'eux-mêmes en matière d'écriture et de maniement de l'ordinateur (FO-FE)
- Sujets ayant une perception favorable d'eux-mêmes en matière de maniement de l'ordinateur et défavorable en matière d'écriture (FO-DE).
- Sujets ayant une perception favorable d'eux-mêmes en matière d'écriture et défavorable en matière de maniement de l'ordinateur (DO-FE).
- Sujets ayant une perception défavorable d'eux-mêmes en matière d'écriture et de maniement de l'ordinateur (DO-DE).

Nous voulions ainsi nous assurer de rassembler un échantillon équilibré, le plus susceptible possible d'exprimer des opinions diverses par rapport à la situation puisque, faute de temps, nous ne pouvions créer un échantillon suffisamment grand pour permettre la généralisation. Un groupe bien choisi pourrait sans doute aussi nous permettre de dégager certaines ressemblances et différences dans les opinions.

Pour constituer cet échantillon, nous avons utilisé le questionnaire mentionné précédemment, dont les items sont regroupés sous le concept de relation du sujet aux cinq principales composantes de la situation à étudier. Les items sont pairés en fonction des catégories suggérées par le concept de relation sujet-objet:

- Le sentiment du sujet à l'égard de l'objet.
- L'impression de l'objet sur le sujet.
- Le désir du sujet pour l'objet.
- Le jugement de l'objet.
- La perception du sujet de lui-même dans son rapport à l'objet.
- Le jugement que porte le sujet sur lui-même dans son rapport avec l'objet.

Nous avons fait passer ce test à tous les élèves du groupe expérimental et nous en avons retenu 12 : 3 qui sont favorables à l'ordinateur et à l'écriture, 3 qui sont favorables à l'écriture mais défavorables à l'ordinateur, 3 qui sont

défavorables à l'écriture mais favorables à l'ordinateur et 3 qui sont défavorables à l'écriture et à l'ordinateur. Toutefois, pour des raisons de disponibilité, 2 élèves se sont désistés à la dernière minute de sorte que nous avons fonctionné avec 10 sujets.

Tableau 16 : Répartition des cas types

Cas types *	FO	DO
FE	3	2
DE	2	3

Légende :

F =	favorable
D =	défavorable
E =	écriture
O =	ordinateur
* Les chiffres indiquent le nombre d'étudiants de chaque cas.	

C) Guide d'entrevue

Il a été très peu nécessaire de poser des questions au cours des entrevues. Les élèves avaient beaucoup à dire et leurs commentaires semblaient toujours répondre aux attentes du chercheur. Aussi, on peut considérer que ces entrevues furent non-dirigées et que le guide d'entrevue n'a pas servi, si ce n'est pour permettre au chercheur de s'apercevoir que ses attentes étaient comblées et qu'il n'avait pas à intervenir.

Lors de l'entrevue, de façon générale, nous voulions savoir ce que pensaient les étudiants du cours qu'ils avaient suivi, comment ils s'y étaient sentis, ce qui leur avait plu et déplu. De façon plus particulière, nous voulions savoir comment les élèves trouvaient le fait de discuter par écrit plutôt qu'oralement et ce qu'ils pensaient du résultat, c'est-à-dire du contenu des discussions sur RTW.

- Sont-elles intéressantes, logiques, structurées?
- Suscitent-elles des idées originales ou un questionnement invitant à approfondir les thèmes à l'étude?
- Permettent-elles une meilleure compréhension des textes ou, autrement dit, les opinions des autres aident-elles à comprendre mieux les idées philosophiques dont traitent les textes par l'apport d'exemples et/ou de commentaires pertinents?

Nous voulions aussi savoir ce qu'ils pensaient du couple ordinateur-philosophie et de la relation avec le professeur et avec les autres élèves dans la situation de communication *Enfilosophie*. Et finalement, de façon à en connaître un peu plus sur le processus d'adaptation impliqué par ce nouveau cours et sur les stratégies développées tout au long du cours pour assurer la réussite, nous voulions aussi voir si leur opinion avait changé depuis le début du cours, et si oui, comment et pourquoi?

Nous nous sommes d'abord livrés à trois entrevues de 45 minutes en petits groupes de trois ou quatre personnes de manière à confronter les opinions. Ensuite, nous avons invité trois élèves en entrevue individuelle pour approfondir leur propos.

3.4.3 Analyse de discours

Le logiciel RTW permet de conserver en mémoire toutes les séances de cours. De fait, ce logiciel permet à de nombreux usagers d'écrire dans un fichier commun. Ce fichier peut être sauvegardé à la fin de chaque séance. Certains problèmes techniques peuvent cependant rendre ce fichier irrécupérable⁸¹. Ainsi 40 des 44 séances furent enregistrées. Ces enregistrements peuvent être triés⁸² et exportés sous la forme de fichiers textes.

Les 40 fichiers textes ont été transportés de la plate-forme IBM vers la plate-forme *Macintosh*, et transformés en banques de données (sous *FileMaker Pro 2.0*). Le travail d'analyse devenait ainsi plus souple et plus facile.

Il était bien entendu hors de question de traiter toutes ces données. Nous avons donc procédé par échantillonnage. Nous avons constitué une banque de données sélective selon les principes suivants: nous avons choisi deux groupes moyens, un de chaque professeur. Ensuite nous avons sélectionné trois séances complètes pour chacun de ces groupes: une au début de la session, mais après la période d'apprentissage technique, une à la mi-session, une à la

fin de la session. Nous avons pris soin de choisir des séances où les consignes de discussion étaient semblables: du type "que pensez-vous de l'idée x de l'auteur y". Puis, nous avons lu ces discussions pour les comparer à l'ensemble du corpus avoisinant. Il nous a semblé qu'elles étaient semblables aux autres, sans jamais comporter de caractéristiques exceptionnelles en terme de longueur, de sérieux, de propos hors sujet, de dynamisme, etc. Nous avons donc convenu de considérer ces 720 messages comme représentatifs de l'ensemble du corpus.

⁸¹.Exemples : problèmes au niveau du serveur, du logiciel d'exploitation ou du réseau Novell; problèmes de manipulation de la part des élèves ou du professeur; pannes d'électricité, etc.

⁸².Les tris se font selon divers critères, comme élève-canal-temps ou canal-temps-élève, etc. Dans notre traitement, nous avons conservé l'ordre naturel de la discussion.

Nous avons ensuite relu ces messages en les codant individuellement selon les indicateurs contenus dans le tableau suivant.

Tableau 17 : Codification des messages

Champs	Variables	Significations	Précisions
TEMPS	1	Deux premières séances.	
	2	Deux séances de mi-session.	
	3	Deux séances de fin de session.	
CANAL	#	Canal utilisé.	Le nombre de canaux dépend de la division du groupe en 2, 4 ou 5 sous-groupes.
DATE	Date.	Mois/Jour.	1995.
HEURE	Heure: minute: seconde.	Moment exact où le message est reçu par le système.	Deux messages ne sont jamais reçus en même temps.
ÉLÈVE	Surnom.	Prénoms ou noms modifiés.	Pas plus de 8 caractères.
MESSAGE	Texte.	Tel quel.	
LONGUEUR	Nombre de caractères.	Formule de décompte du nombre de caractères utilisés.	On compte généralement un mot pour 5 caractères.
CODE	E	Présence d'une idée sur le sujet mais non argumentée.	
	A	Présence d'une idée argumentée sur le sujet.	
	N	Propos non pertinents vis-à-vis du sujet de la discussion.	Il peut s'agir de messages phatiques ou de décrochages par rapport au sujet.
Champs	Variables	Significations	Précisions

	I	Propos inacceptable.	Langage ordurier, insultes.
	O	Rappel à l'ordre.	Incitation au travail sérieux, rappel des consignes ou de la question.
	P	Professeur.	Intervention du professeur dans la conversation.
DIALOGUE	R	Ce message répond à un autre.	Mesure de base du dialogique. Il y a dialogue s'il y a un interlocuteur explicite ou implicite.
	non-R	Message sans lien avec les autres.	L'autre n'est pas présent dans le discours.
CHAMPS BINAIRES	0-1	Représentation binaire des champs codés.	Facilite le traitement mathématique des données.

Nous avons donc codé les messages suivant les paramètres que nous voulions observés. Il s'agissait de répondre aux questions suivantes:

- Les messages sont-ils pertinents par rapport à la question discutée ?
- La longueur des messages a-t-elle tendance à augmenter ?
- Quelle est la proportion des messages "hors sujet" ?
- Combien y a-t-il d'idées argumentées ? La propension à argumenter se développe-t-elle ?
- Quelle est la proportion de propos inacceptables et de rappels à l'ordre ?
- Y a-t-il une évolution des rapports dialogiques ?

Figure2: Exemple de transcription de dialogue dans RTW⁸³

22	CC11D 13:09 41	je pense la nuance dans qu'il a dit là	04	1
22	CC11D 13:09 41	L'homme est en plein combat à de son existence. Notre la liberté est absente. Nous on qui on parle	117	1
22	CC11D 13:09 44	Pour moi, tout est relatif. La liberté aussi... Je suis libre de choisir entre étudier et travailler. Seulement si je veux continuer dans la lecture et faire une famille, ma liberté n'est brimée et ce moment je ne me considère plus libre	241	A
22	CC11D 13:09 01	Je pense que nous sommes libres de faire tout ce que tu veux, seulement il faut en tenir les conséquences.	104	A
22	CC11D 13:05 00	Je pense que la liberté absolue n'existe pas!	44	2
22	CC11D 13:05 01	Je pense qu'il y a eu, la liberté absolue n'existe pas.	04	2
22	CC11D 13:07 00	Je pense que la liberté existe partiellement un peu, mais nous ne pouvons être totalement libres, nous devons constamment nous soumettre à différentes contraintes qui se présentent à nous.	182	2
22	CC11D 13:07 05	Comme la parole se soumet à ce qu'on nous dit, je ne change rien	01	2
22	CC11D 13:08 20	La décision que tu prends sur certains sujets est gouvernée libre, mais la plus grande partie de ce que tu fais est chose que tu possèdes la grande partie de ta liberté	162	3
22	CC11D 13:08 55	Comme dit Simen: l'homme est en combat de son existence. Ce principe est très beau, mais l'homme devrait aussi reconnaître que l'impulsion de poursuivre ses besoins de la vie de tous les jours qui sont ceux de son corps. Donc c'est l'homme et l'existence qui sont en combat.	266	A
22	CC11D 13:09 55	Spinoza croit que la liberté est soumise à la nécessité, nous on ne nous même nos propres besoins, nous on a nos propres besoins différents, alors nous on comprend pas pourquoi on ne serait pas une forme de liberté.	222	A
22	CC11D 13:01 11	C'est pas un problème. Si Spinoza avait raison, on ne pourrait rien contre rien. On ne pourrait rien contre le fait que ça ne change rien. Il n'y a rien que l'homme ou plus dans le théorie de Spinoza. C'est ce que dit de "l'homme dans le monde"	263	A
22	CC11D 13:01 55	Spinoza affirme que l'homme se trouve libre et libre de l'homme et qu'il est conscient de leur être dans les moments des choses qui les déterminent. Je pense que il nous dit l'homme comme c'est un être déterminé et déterminé et qu'il ne lui permet pas de faire les choses qu'il veut pas. L'homme, logiquement, peut aussi être déterminé.	018	A
22	CC11D 13:00 55	Et en Simen: si on est en combat, on suppose que Spinoza a raison, alors comme je suis le maître, il est dit que nous avons l'impulsion de choisir. Au point métaphysique, je ne suis pas libre, mais moi plus moi, je continue à choisir et à avoir l'impulsion. L'homme libre, au moins de temps à autre.	301	2
22	CC11D 13:05 00	Et en Simen: si on est en combat, on suppose que Spinoza a raison, alors comme je suis le maître, il est dit que nous avons l'impulsion de choisir. Au point métaphysique, je ne suis pas libre, mais moi plus moi, je continue à choisir et à avoir l'impulsion. L'homme libre, au moins de temps à autre.	094	A
22	CC11D 13:05 00	Et en Simen: si on est en combat, on suppose que Spinoza a raison, alors comme je suis le maître, il est dit que nous avons l'impulsion de choisir. Au point métaphysique, je ne suis pas libre, mais moi plus moi, je continue à choisir et à avoir l'impulsion. L'homme libre, au moins de temps à autre.	223	A
22	CC11D 13:05 00	Et en Simen: si on est en combat, on suppose que Spinoza a raison, alors comme je suis le maître, il est dit que nous avons l'impulsion de choisir. Au point métaphysique, je ne suis pas libre, mais moi plus moi, je continue à choisir et à avoir l'impulsion. L'homme libre, au moins de temps à autre.	168	2
22	CC11D 13:05 41	Et en Simen: si on est en combat, on suppose que Spinoza a raison, alors comme je suis le maître, il est dit que nous avons l'impulsion de choisir. Au point métaphysique, je ne suis pas libre, mais moi plus moi, je continue à choisir et à avoir l'impulsion. L'homme libre, au moins de temps à autre.	68	2
22	CC11D 13:07 24	Et en Simen: si on est en combat, on suppose que Spinoza a raison, alors comme je suis le maître, il est dit que nous avons l'impulsion de choisir. Au point métaphysique, je ne suis pas libre, mais moi plus moi, je continue à choisir et à avoir l'impulsion. L'homme libre, au moins de temps à autre.	107	2
22	CC11D 13:08 37	Et en Simen: si on est en combat, on suppose que Spinoza a raison, alors comme je suis le maître, il est dit que nous avons l'impulsion de choisir. Au point métaphysique, je ne suis pas libre, mais moi plus moi, je continue à choisir et à avoir l'impulsion. L'homme libre, au moins de temps à autre.	116	3
22	CC11D 13:08 37	Et en Simen: si on est en combat, on suppose que Spinoza a raison, alors comme je suis le maître, il est dit que nous avons l'impulsion de choisir. Au point métaphysique, je ne suis pas libre, mais moi plus moi, je continue à choisir et à avoir l'impulsion. L'homme libre, au moins de temps à autre.	90	2
22	CC11D 13:09 05	Et en Simen: si on est en combat, on suppose que Spinoza a raison, alors comme je suis le maître, il est dit que nous avons l'impulsion de choisir. Au point métaphysique, je ne suis pas libre, mais moi plus moi, je continue à choisir et à avoir l'impulsion. L'homme libre, au moins de temps à autre.	302	A
22	CC11D 13:09 15	Et en Simen: si on est en combat, on suppose que Spinoza a raison, alors comme je suis le maître, il est dit que nous avons l'impulsion de choisir. Au point métaphysique, je ne suis pas libre, mais moi plus moi, je continue à choisir et à avoir l'impulsion. L'homme libre, au moins de temps à autre.	94	A
22	CC11D 14:21 30	...	5	3
21	CC11D 13:07 00	La vie est vraiment libre en dehors de l'homme, si l'homme est malade, on ne peut vraiment le savoir. C'est peut-être possible.	111	A

page 11

Lorsque ce travail a été terminé, nous avons calculé les sommes d'occurrences des champs codés. Nous avons calculé le nombre des messages par clé de tri

⁸³ Nous avons masqué le numéro du groupe et les prénoms pour préserver l'anonymat des participants.

(temps 1, 2 ou 3), puis nous avons vérifié la longueur moyenne des messages. Enfin, nous avons calculé les occurrences codées en terme de proportion des messages (%). Cela nous a donné une vision globale de l'échantillon et nous a mis à même de traiter l'hypothèse et de répondre aux questions spécifiques que nous nous posions.

3.5 Stratégie pédagogique

Bien entendu, il faut s'assurer que l'expérimentation se déroule dans les conditions les plus stables possibles. Un des moyens dont nous disposons pour y parvenir consiste à préciser les devis pédagogiques. Nous ne présentons ici que les devis généraux, sous forme de tableau comparatif; on peut aisément constater que seul l'usage d'*Enfi* distingue les groupes (en caractère italique), donc aucune variable intervenante non contrôlée ne devrait influencer les résultats. Le détail des activités de la classe, semaine par semaine, se trouve en annexe.

Tableau 18 : Comparaison des devis pédagogiques⁸⁴

GROUPES EXPÉRIMENTAUX	GROUPES DE CONTRÔLE
Première période : Exposé informel	
10 minutes : prise de contact, point sur le déroulement du cours : échange verbal.	10 minutes : prise de contact, point sur le déroulement du cours : échange verbal.
40 minutes : exposé de la matière selon une méthode interactive (inductive ou déductive) à partir du contenu du texte à l'étude : exposé interactif.	40 minutes : exposé de la matière selon une méthode interactive (inductive ou déductive) à partir du contenu du texte à l'étude : exposé interactif.
Deuxième période : Échanges et discussions	
10 minutes : explication du thème ou des consignes de la discussion.	10 minutes : explication du thème ou des consignes de la discussion.
<i>40 minutes : discussion de toute la classe ou par sous-groupes suivant les consignes données : discussion écrite se déroulant dans l'environnement RealTimeWriter®.</i>	40 minutes : discussion de toute la classe ou par sous-groupes suivant les consignes données.
GROUPES EXPÉRIMENTAUX	GROUPES DE CONTRÔLE

⁸⁴.Les différences notables entre les deux groupes apparaissent en italique.

Troisième période : Exercices	
10 minutes : exposé du thème et des consignes de l'exercice : les consignes se trouvent sur le canal correspondant au numéro du cours dans RTW.	10 minutes : exposé du thème et des consignes de l'exercice.
30 minutes : exercice : l'exercice est effectué dans l'environnement RTW, au canal et selon les modalités précisées.	30 minutes : exercice : l'exercice est effectué sous forme manuscrite sur des feuilles mobiles et selon les modalités précisées.
Pause	
La pause de 20 minutes est prise environ à la moitié de la deuxième période.	La pause de 20 minutes est prise environ à la moitié de la deuxième période.
Tutorat: le tutorat peut se tenir sur rendez-vous ou au bureau dans les 30 minutes qui suivent ou précèdent le cours. Des précisions seront apportées pour chacun des groupes.	Tutorat: le tutorat peut se tenir sur rendez-vous ou au bureau dans les 30 minutes qui suivent ou précèdent le cours. Des précisions seront apportées pour chacun des groupes.
Évaluations en classe: les évaluations en classe sont réalisées sous forme manuscrite.	Évaluations en classe: les évaluations en classe sont réalisées sous forme manuscrite.

3.6 Collecte des données et traitement statistique

Parlons tout d'abord de l'application du principe bien connu du "double aveugle". Nous avons veillé à ce que toutes les évaluations quantitatives soient faites par une personne étrangère aux objectifs de la recherche. De plus, ce correcteur professionnel ne connaissait ni les hypothèses que nous cherchions à valider ni la provenance des copies qu'il avait à corriger (il ne savait pas, notamment, s'il s'agissait de copies en provenance des groupes expérimentaux ou des groupes témoins). Les noms sur les copies à corriger avaient été camouflés et remplacés par un numéro de code de saisie. En outre, ces évaluations ont été contre-vérifiées *a posteriori* pour s'assurer de la conformité des résultats en regard des grilles de correction établies. Par ailleurs, toutes les données extérieures au cours ont été fournies sur fichier électronique et sur support papier par les services informatiques du CVM: elles ont toutes été vérifiées directement dans les fichiers principaux de

l'organisation scolaire. Ainsi, dans la mesure où les protocoles de passation ont été respectés à la lettre, aussi bien pour *Paré* et *Cogit* que pour *Questar*, et de la même manière à la première et à la deuxième passation, on peut considérer ces données comme tout à fait fiables et représentatives des résultats effectifs.

La saisie des données a été vérifiée à trois reprises, soit au fur et à mesure de leur entrée, après la saisie, et après la constitution du fichier statistique final. La collecte des données s'est faite conformément aux normes habituelles dans un chiffrier électronique. Ces données furent transférées dans deux logiciels de traitement statistique reconnus (*StatView II for Macintosh 2.1™* et *SPSS for Windows 6.0™*) et la plupart des calculs ont été effectués au moins deux fois, et contre-vérifiés par des procédés statistiques divers: analyses exploratoires (décomptes, moyennes, écarts-types), analyses de fréquence, analyses de variance, test "T", comparaison des distributions (brutes et percentiles). Ces analyses ont été menées pour la population totale et par sous-groupes (expérimentaux *versus* témoins). Dans chaque cas, les seuils de signification statistique ont été vérifiés et, règle générale, seuls les résultats significatifs sont présentés dans le chapitre des résultats. En outre, l'influence potentielle de toutes les variables intervenantes potentielles a été contrôlée. Les résultats significatifs de ce travail sont aussi exposés plus loin.

Bref, dans l'ensemble, la collecte des données et leur traitement statistique se sont déroulés dans le respect des "règles de l'art", et les résultats présentés peuvent être considérés comme issus d'une pratique de recherche marquée par un souci méthodologique et déontologique constant.

4. Résultats

Les résultats sont présentés en trois parties. Premièrement, nous fournissons les résultats quantitatifs et nous traitons les hypothèses qui y sont reliées. Deuxièmement, nous fournissons les résultats qualitatifs et nous traitons les hypothèses qui y sont reliées. Enfin, nous discutons des résultats obtenus auprès de notre petit groupe expérimental composé exclusivement de personnes sourdes.

4.1 Résultats quantitatifs

Nous allons tout d'abord discuter de la valeur de l'échantillon final. Ensuite, nous allons fournir les résultats quantitatifs en regard de nos hypothèses de recherche. Puis, nous allons faire quelques observations annexes. La discussion sommaire de ces résultats sera complétée au prochain chapitre.

4.1.1 Valeur de l'échantillon

Nous allons maintenant examiner la valeur de notre échantillon final de 200 élèves sur un certain nombre de variables de contrôle pertinentes.

Âge

L'âge moyen des élèves de cet échantillon est de 18 ans, la majorité se trouvant entre 17 et 19 ans. Il est à peu près identique dans les deux groupes (contrôle et expérimental). Il y avait peu d'adultes de plus de 21 ans (3%). Les âges constatés correspondent aux caractéristiques normales de ce type de groupes à l'enseignement régulier.

Sexe

L'échantillon comporte 85 garçons et 115 filles, soit 42,5% de sexe masculin et 57,5% de sexe féminin. Cette structure reflète à peu près la population du collège (45/55). Tous les indicateurs montrent un meilleur taux de persistance

chez les filles. Il est donc normal qu'à la fin de la session, il y ait un peu plus de filles que de garçons dans l'échantillon final. Cet état de fait est comparable à la structure d'ensemble de la population collégiale concernée.

Programme

Les groupes ayant été composés de manière aléatoire, toute la brochette des programmes y est représentée. Rappelons que la population étudiante du

CVM est composée, au régulier, de 67% de programmes techniques et de 33% de programmes préuniversitaires (avec une dominante dans les sciences humaines). On constate, dans notre échantillon, une proportion d'environ 60% d'élèves inscrits au secteur technique par rapport à 40% au préuniversitaires. Cet écart par rapport à la population générale s'explique par le fait que les élèves du technique ne suivent de cours de philosophie que 3 sessions sur 6, alors que les élèves du préuniversitaire le font pendant 3 sessions sur 4. Il s'agit donc d'une proportion normale pour un groupe de philosophie 340-102.

Moyenne des notes du collégial, première session

La moyenne des notes de l'automne 94 était de 72% avec un écart-type de 8%. Cette moyenne est un excellent prédicteur de la réussite scolaire et confirme en fait la mesure antérieure de la moyenne pondérée du secondaire⁸⁵. De fait, les élèves inscrits au deuxième cours de philosophie sont généralement en deuxième session. Ils devraient normalement avoir réussi leur premier cours. Cependant, en raison d'une erreur d'aiguillage lors d'une transition administrative survenue au Cégep du Vieux Montréal, en 1994-1995, une dizaine d'entre eux avaient en fait échoué leur premier cours de philosophie, mais avaient quand même été inscrits dans le second cours. Ce fait n'a été connu des chercheurs qu'après la date officielle des changements d'horaire et n'a donc pas pu être corrigé. Cela a peut-être influencé le taux de décrochage subséquent.

De plus, le taux d'échec à ce premier cours est de 33% environ (échecs réels et échecs par abandon confondus). C'est précisément pour éviter les problèmes inhérents à la première session que nous avons choisi de mener notre expérience dans le second cours de philosophie plutôt que dans le premier. Il est normal que nous retrouvions une moyenne relativement bonne chez ces élèves, puisqu'ils ont réussi la plupart de leurs cours de la première session.

Professeurs

L'échantillon final est divisé à peu près également entre les deux professeurs. Le premier ayant 102 élèves et le second 98.

Nous examinerons plus loin si l'une ou l'autre de ces variables intervenantes a pu avoir un impact significatif sur les résultats (dans la section 4.1.3). Mais, dans l'ensemble, on peut conclure que l'échantillon est bien constitué et représentatif de la population étudiante de deuxième session du cégep du Vieux Montréal. Son ampleur (200 élèves) autorise à effectuer avec une certaine confiance les calculs statistiques requis. Il y a néanmoins un élément susceptible d'entacher les résultats d'incertitude, à savoir une certaine

⁸⁵. Pour une étude détaillée de ces questions, voir Terrill et Ducharme, *op. cit.*, 1994.

inégalité entre les groupes expérimentaux et de contrôle. Cet élément est relié au noyau de notre expérimentation, aussi le nous le traiterons plus en détail.

Composition des groupes

On peut voir dans le tableau suivant que le taux de décrochage dans ces cours est assez élevé (23%), comme il l'est dans bien des cours de philosophie, pour des raisons qu'il serait trop long d'examiner ici. Nous entendons par décrochage le cumulatif des annulations d'inscription et des abandons officiels en cours de session. On constate, en chiffres absolus, que le décrochage "ordinaire" pour 4 groupes est de 20 élèves. Or, il a été de 40 dans les groupes expérimentaux. Étant donné l'identité des autres conditions, il nous faut conclure que ce taux de décrochage excessif est dû en totalité à l'environnement informatique lui-même. En effet, entre la cinquième semaine (chiffres après abandons) et la fin du cours, les pertes sont semblables entre les deux groupes (13 et 14). Le surplus des abandons est donc presque totalement explicable par les quatre premières semaines qui ont été aussi celles de l'apprentissage des fonctions de cet environnement informatique.

Tableau 1 : Taux de décrochage

	Inscriptions	Après abandons	Échantillon final	Pertes
Groupes témoins	132	125	112	20
% du total	51%	48%	43%	8%
Groupes expér.	128	102	88	40
% du total	49%	39%	34%	15%
Nombre total	260	227	200	60
% total	100%	87%	77%	23%

Sans être dramatique, cette différence est très préoccupante. Il semble que l'ordinateur soit en lui-même un facteur aversif, du moins dans le contexte qui est le nôtre. Il est remarquable de constater que la *quasi-totalité* de l'écart de 7% (20 élèves) entre les deux populations prend place au cours du premier mois, période où la *seule* différence notable dans les activités des deux groupes, consiste en l'apprentissage du fonctionnement de RTW. En effet, s'il y avait

260 inscrits, après une semaine, il n'en restait que 249⁸⁶, et, trois semaines plus tard, à la constitution de la liste "après abandons", il en restait 227⁸⁷: ainsi, durant cette période, il y a eu près de quatre fois plus d'abandons dans le groupe expérimental (26 contre 7). L'échantillon final, de 200 élèves, correspond à 77% du groupe initial, il s'agit d'un taux de mortalité expérimentale anormalement élevé⁸⁸, explicable en grande partie par ce phénomène.

Cet apprentissage est donc en soi un facteur aversif. Toute didactique basée sur l'informatique doit tenir compte de ce "coût humain", surtout dans des disciplines où cet outil n'est pas obligatoire. Il semble bien que ce phénomène soit un effet du retard de la culture informatique de nos élèves. Néanmoins, il y aura toujours des gens pour qui une utilisation même minimale de l'ordinateur est rédhibitoire. La liberté de choix, certes souhaitable, est quelquefois plutôt théorique étant donné les contraintes d'horaire des élèves.

Cependant, il ne faudrait pas conclure à la non-validité des résultats pour cette raison. Les 20 abandons supplémentaires attribuables à l'apprentissage de l'environnement de RTW, se sont produits en fonction d'un facteur (la familiarité avec l'ordinateur) qui frappe les élèves indifféremment. Or, l'échantillon final (200 élèves, soit 112 dans le groupe de contrôle et 88 dans le groupe expérimental) est suffisant pour assurer la comparabilité des groupes. Il est raisonnable de penser que, en dehors du facteur considéré, les 20 personnes supplémentaires qui ont quitté les groupes expérimentaux n'auraient pas eu un profil commun susceptible d'affecter significativement les résultats. Ils représentent néanmoins une mise en garde importante en regard de l'introduction de l'informatique en philosophie.

4.1.2 Résultats quantifiés

Examinons tout d'abord le tableau synthèse.

On constate d'abord que les seules différences qui soient statistiquement significatives entre les deux groupes concernent les résultats de *Paré 1*, *Paré 2* et l'écart à la moyenne de la note de philosophie 102. La première différence est due au hasard. Le groupe expérimental était légèrement mais significativement meilleur que le groupe de contrôle en lecture d'un texte argumenté. La différence de 2 points diminue légèrement lors de la deuxième passation. On ne peut y voir rien d'autre que l'effet du hasard.

⁸⁶. Échantillon à partir duquel les résultats bruts sont colligés en annexe.

⁸⁷. Échantillon à partir duquel les tests ont été validés.

⁸⁸. Veuillez noter que nous parlons ici d'un taux de mortalité expérimentale et non d'un taux de réussite, plusieurs élèves ayant réussi le cours n'ont pas complété les tests de fin de session. Ils sont donc perdus pour ce qui est de l'expérimentation. Les résultats qui suivent sont calculés à partir de cet échantillon final.

En fait, le progrès des deux groupes est similaire (autour d'un point). Le second phénomène est plus étrange : il semble que les classes *Enfi* se caractérisent par un écart à la moyenne supérieur. Cette constatation doit être bien interprétée: en fait, l'écart à la moyenne est normal dans le groupe *Enfi* (si on le compare aux résultats du premier cours de philosophie), autour de 11 points. C'est plutôt le groupe de contrôle qui a un écart à la moyenne plus faible que la normale, autour de 6 points. Cela signifie simplement que leurs résultats sont regroupés au centre, la courbe normale est moins aplatie qu'à l'ordinaire. Mais comme le taux d'échecs par abandon y est plus bas, et que les échecs par abandon augmentent considérablement les écarts à la moyenne (avec des résultats de 30% et 40%), on peut considérer ce phénomène comme un effet des abandons plus nombreux dans les classes *Enfi*. Il n'y a pas de conclusion particulière à en tirer, sinon que les nombreux échecs par abandons officiels sont un problème sérieux dans les cours de philosophie, mais cela n'est pas notre propos ici.

Tableau 2 : Synthèse des résultats quantitatifs

VARIABLES	PROBABILITÉ	MOYENNES GROUPE ENFI	MOYENNES GROUPE TÉMOINS
Moyenne des notes à l'automne 1994	0,493	72,28%	71,51%
Écart à la moyenne (philo. 101)	0,412	10,84	10,55
<i>Cogit</i> 1 (première passation)	0,989	20,73 ou 83%	20,72 ou 83%
<i>Paré</i> 1 (première passation)	0,016	21,07 ou 59%	19,01 ou 53%
<i>Questar</i> 1 (première passation)	0,605	26,93 ou 50%	26,28 ou 49%
<i>Cogit</i> 2 (deuxième passation)	0,363	21,65 ou 87%	21,40 ou 86%
<i>Paré</i> 2 (deuxième passation)	0,074	22,02 ou 61%	20,45 ou 57%
<i>Questar</i> 2 (deuxième passation)	0,205	31,53 ou 58%	30,16 ou 56%
Écart à la moyenne (philo. 102)	0,034	11,64	5,57
<i>Cogit</i> (différence post-test/prétest)	0,391	0,92 ou 4%	0,67 ou 3%
<i>Paré</i> (différence post-test/prétest)	0,624	0,90 ou 2,5%	1,38 ou 4%
<i>Questar</i> (différence post-test/prétest)	0,497	4,80 ou 9%	3,86 ou 7%

Une présentation visuelle des mêmes résultats permet de saisir d'un coup d'oeil le sens de ces résultats. Voici donc les graphiques correspondants, présentés dans le même ordre.

LÉGENDE POUR LES GRAPHIQUES ET LES HISTOGRAMMES QUI SUIVENT

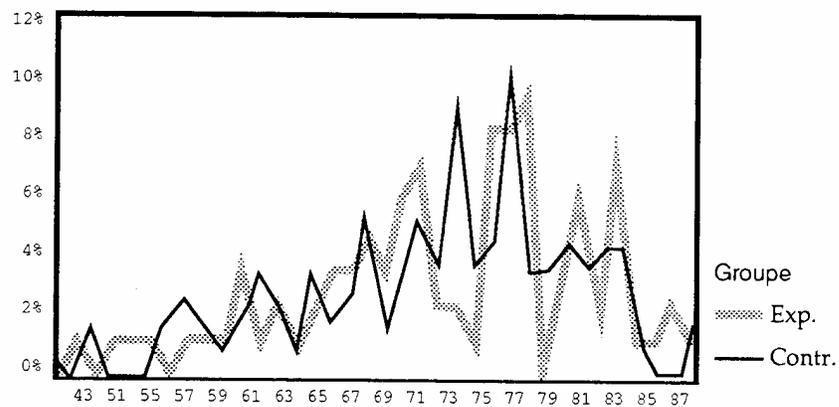
Axe des Y : Fréquences de distribution

Axe des X : Variable considérée

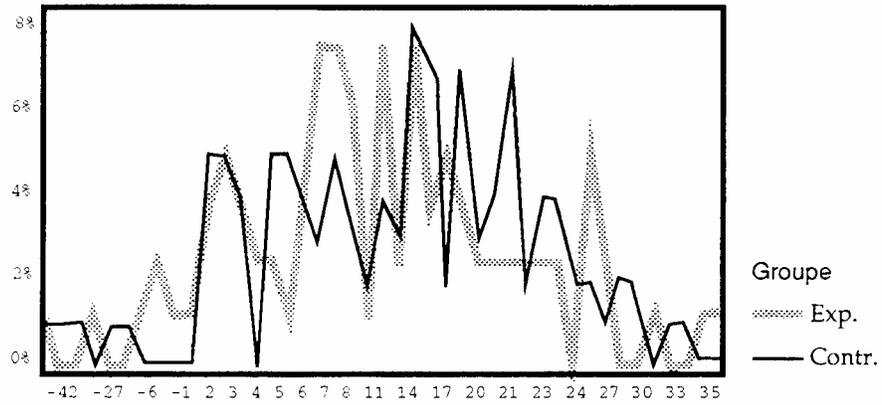
Exp. : Groupe expérimental (composé de quatre classes)

Contr. : Groupe de contrôle (composé de quatre classes)

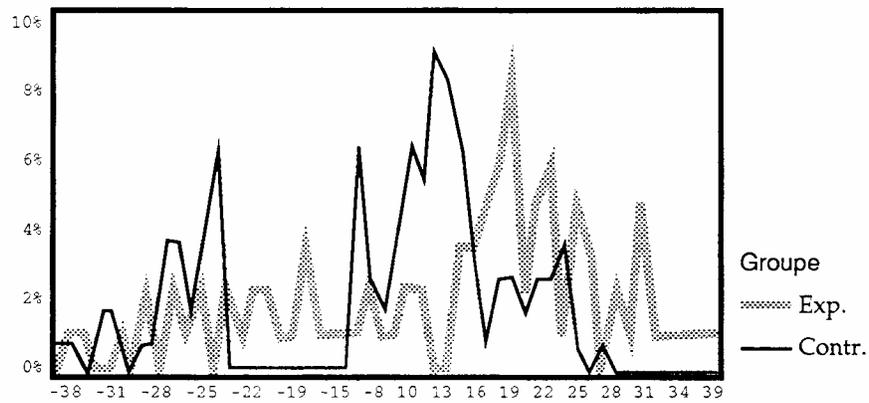
Graphique 1 : Moyenne des notes à l'automne 1994



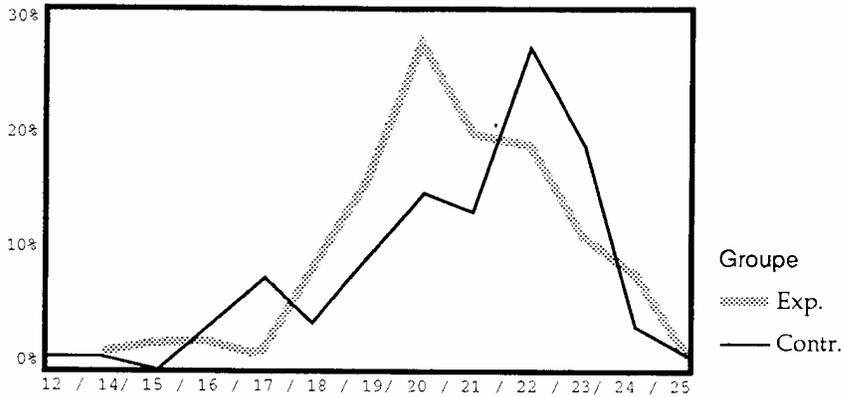
Graphique 2 : Écart à la moyenne en philosophie 101



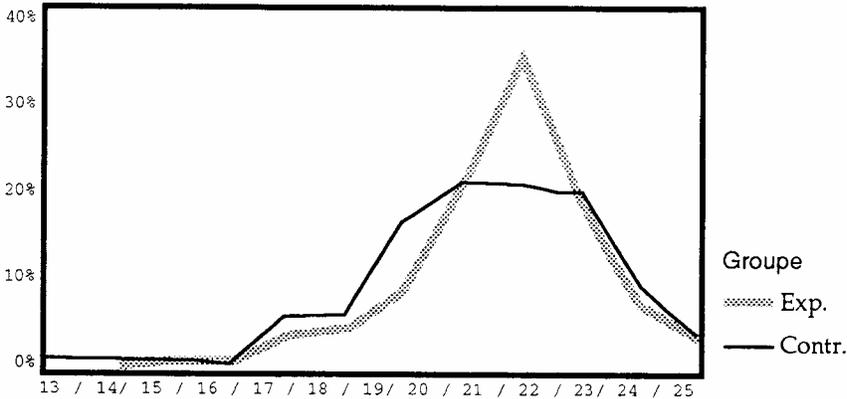
Graphique 3 : Écart à la moyenne en philosophie 102

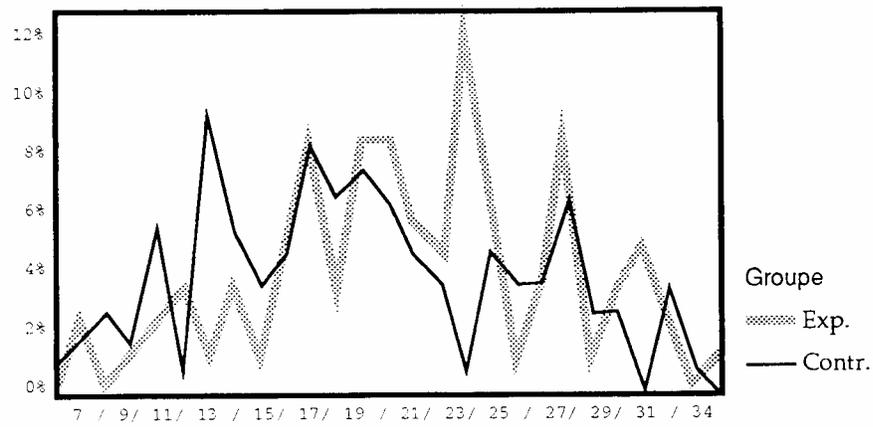


Graphique 4 : Résultats au test *Cogit* - première passation

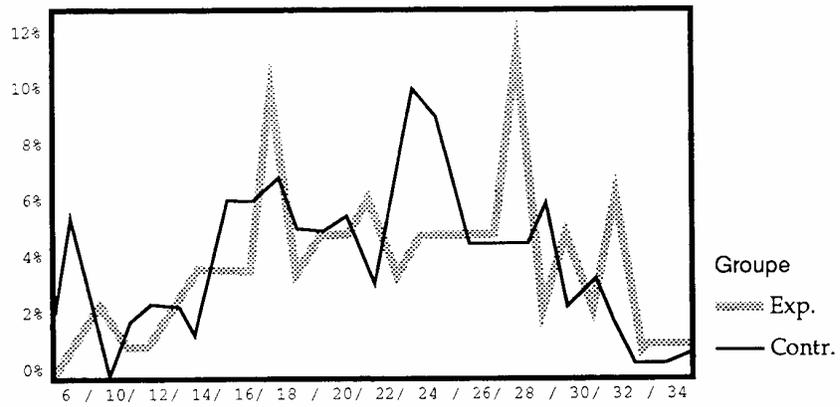


Graphique 5: Résultats au test *Cogit* - deuxième passation

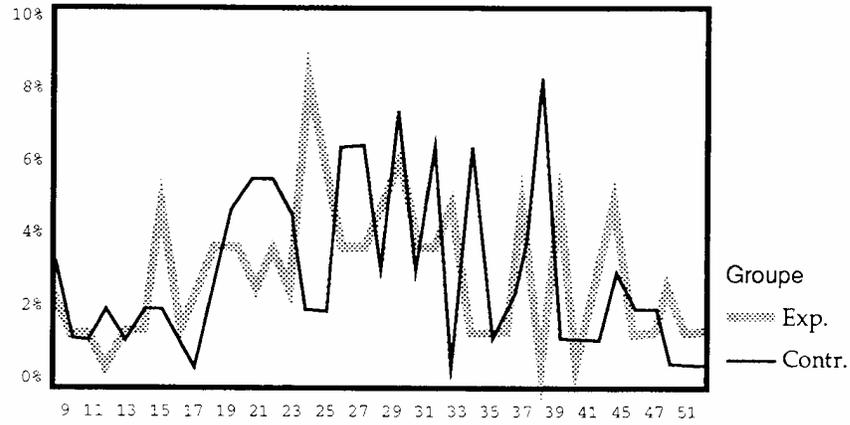




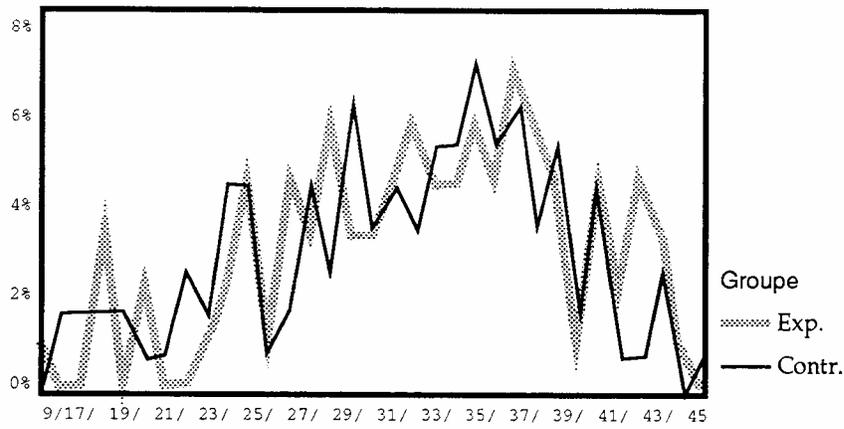
Graphique 7: Résultats au test *Paré* - deuxième passation



Graphique 8 : Résultats au test *Questar* - première passation



Graphique 9 : Résultats au test *Questar* - deuxième passation



Considérons maintenant les hypothèses que nous avons faites au début de la recherche.

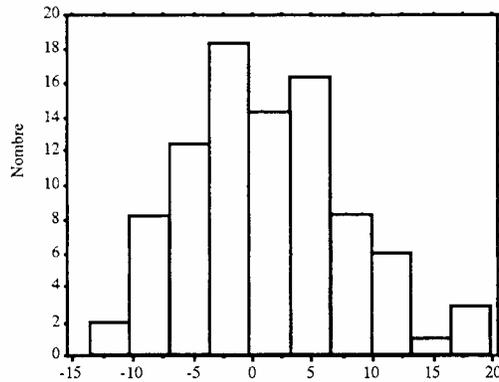
H1 : CONFIRMÉE

Les groupes utilisant la méthode Enfi devraient connaître des progrès identiques aux groupes témoins sur le plan de la compréhension des textes argumentatifs.

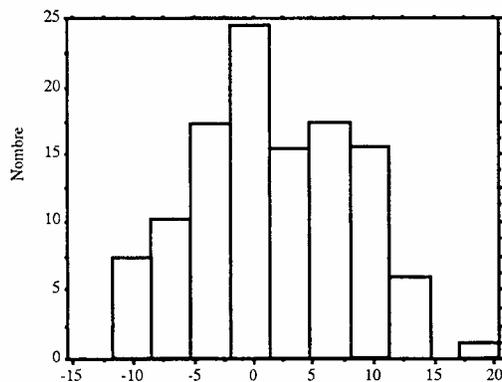
En effet, dans la mesure où la différence prétest / post-test à *Paré* n'est pas significative entre les deux groupes, on doit conclure que les progrès furent équivalents.

Ce résultat devient plus évident si on compare les distributions de fréquence respectives des deux groupes.

Histogramme 1 : Progrès du groupe expérimental au test *Paré*

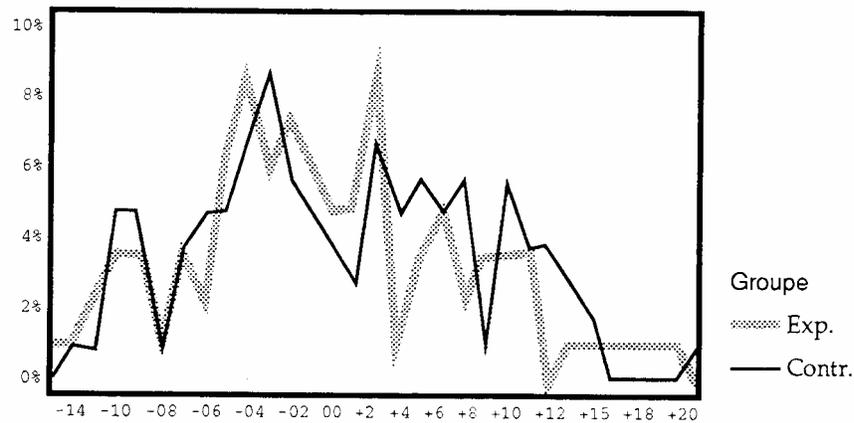


Histogramme 2 : Progrès du groupe de contrôle au test *Paré*



On peut aussi superposer les deux courbes, lesquelles deviennent pratiquement indiscernables tant elles se ressemblent.

Graphique 10 : Comparaison du progrès au test *Paré*



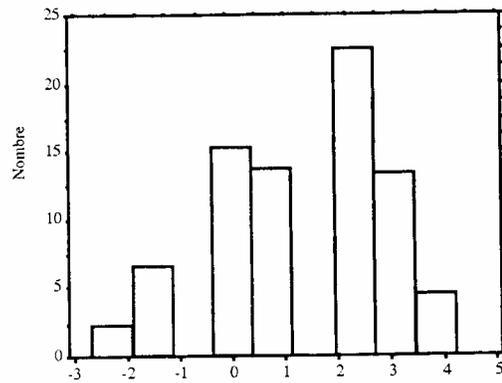
H2 : RÉFUTÉE

Les groupes utilisant la méthode Enfi devraient connaître des progrès légèrement supérieurs aux groupes témoins sur le plan des habiletés cognitives de type logique (5%).

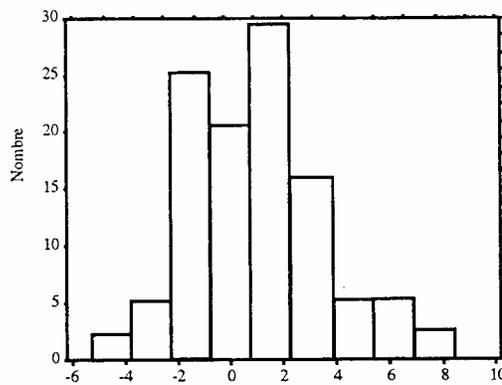
Cette hypothèse est traitée par la mesure de *Cogit*, prétest / post-test, où l'on constate que le progrès est similaire dans les deux groupes, ou plutôt qu'il n'y a pas de différence significative entre eux. De fait, le progrès est d'un peu moins d'un point dans le deux cas.

Ce résultat devient plus évident si on compare les distributions de fréquence respectives des deux groupes.

Histogramme 3: Progrès du groupe expérimental au test *Cogit*

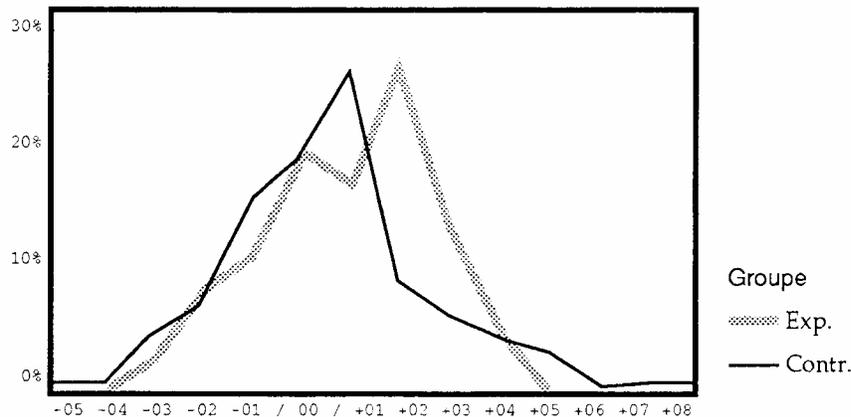


Histogramme 4 : Progrès du groupe de contrôle au test *Cogit*



On peut aussi superposer les deux courbes, lesquelles deviennent pratiquement indiscernables.

Graphique 11 : Comparaison des progrès au test *Cogit*



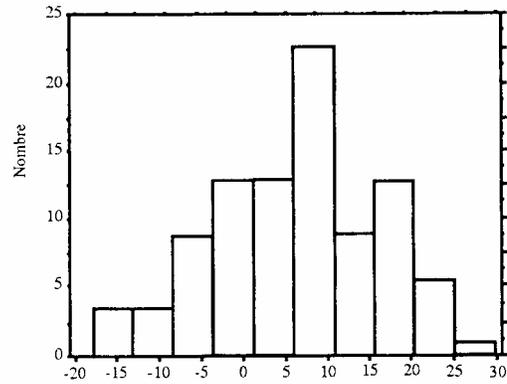
H3 : RÉFUTÉE

Les groupes utilisant la méthode Enfi devraient connaître des progrès supérieurs aux groupes témoins sur le plan des habiletés de communication écrite et de structuration des textes argumentatifs de type dissertatif (entre 5% et 10%).

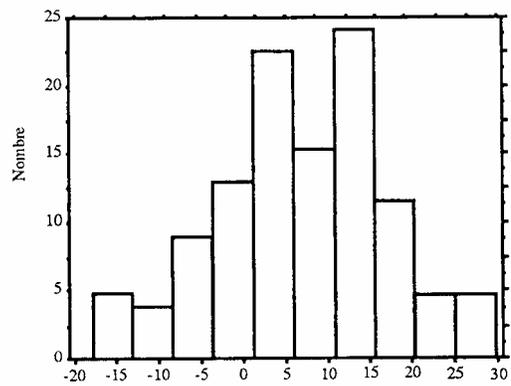
Cette hypothèse, qu'on pourrait appeler l'hypothèse principale de la recherche est traitée par les résultats de la différence prétest / post-test à l'épreuve *Questar*. Or, bien qu'il y ait un grand progrès à ce test (autour de 4 points) et que les groupes *Enfi* manifestent un progrès de près de 5 points, comparativement à 4 pour le groupe de contrôle, cette différence n'est pas statistiquement significative. Il faut donc conclure que la méthode *Enfi* ne présente pas d'avantage significatif sur la méthode traditionnelle d'apprentissage de l'écriture argumentée en combinaison avec le dialogue critique.

Ce résultat devient plus évident si on compare les distributions de fréquence respectives des deux groupes.

Histogramme 5: Progrès du groupe expérimental au test *Questar*

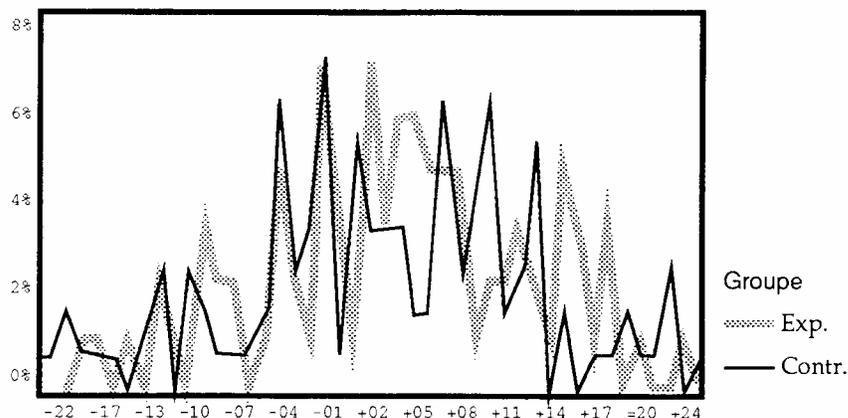


Histogramme 6: Progrès du groupe de contrôle au test *Questar*



On peut aussi superposer les deux courbes, lesquelles se ressemblent beaucoup.

Graphique 12 : Comparaison des progrès au test *Questar*



Tournons-nous maintenant vers l'étude du comportement des variables dépendantes, considérées en dehors des hypothèses initiales. On constate un changement significatif, c'est-à-dire une amélioration moyenne réelle sur tous les indicateurs, et même un progrès très important en matière d'écriture argumentative. Ce progrès ne peut être seulement attribué à l'habitude des tests. Ce constat n'exclut pas le fait que ces progrès moyens camouflent une réalité plus complexe; comme les histogrammes précédents l'ont montré, certains élèves ont des scores moindres au second test qu'au premier. Il est évidemment plus facile de diminuer sa performance (manque de concentration, manque de motivation, surcharge de travail) que de l'augmenter, puisque pour l'augmenter il faut performer à un degré supérieur. Les résultats obtenus, surtout à *Questar*, n'en sont que plus saisissants. On peut penser que, s'il n'y a pas eu de différence significative entre les groupes expérimental et témoin, il y en a eu une importante entre les prétests et les post-tests. Il est raisonnable de penser que ce progrès est dû à l'intervention pédagogique que nous avons menée, puisque ce cours de philosophie est le seul à travailler explicitement et exhaustivement la dimension de l'argumentation logique. Pour l'ensemble de la population étudiée, à *Paré* (lecture) et à *Cogit* (logique), les progrès sont modestes (autour de 4%) mais indiquent une tendance prometteuse, surtout lorsqu'on sait la lenteur avec laquelle ce type d'habiletés évoluent normalement. Par contre, à *Questar*, les progrès sont très importants (à plus de 8%). Ils le sont d'autant plus que seulement 12 semaines séparent les deux mesures.

Tableau 3

DIFFÉRENCE AVANT / APRÈS DANS LE GROUPE EXPÉRIMENTAL			
VARIABLES	PROBABILITÉ	MOYENNE AVANT	MOYENNE APRÈS
COG1&COG2	0,000	20,73	21,65
PA1&PA2	0,232	21,12	22,02
QU1&QU2	0,000	26,93	31,73

Tableau 4

DIFFÉRENCE AVANT / APRÈS DANS LE GROUPE DE CONTRÔLE			
VARIABLES	PROBABILITÉ	MOYENNE AVANT	MOYENNE APRÈS
COG1&COG2	0,002	20,73	21,39
PA1&PA2	0,028	19,07	20,45
QU1&QU2	0,000	26,27	30,13

Tableau 5

DIFFÉRENCE AVANT / APRÈS DANS L'ÉCHANTILLON TOTAL			
VARIABLES	PROBABILITÉ	MOYENNE AVANT	MOYENNE APRÈS
COG1&COG2	0,000	20,73	21,51
PA1&PA2	0,015	19,95	21,13
QU1&QU2	0,000	26,56	30,83

On peut donc penser que le programme suivi permet une amélioration réelle des habiletés logiques, des capacités de lecture des textes argumentatifs, mais surtout des capacités de rédaction des textes argumentatifs philosophiques.

4.1.3 Autres observations

Nous avons testé toutes les variables intervenantes potentielles pour savoir si elles pouvaient expliquer certains résultats ou entretenir des liens avec d'autres variables. Il serait fastidieux et peu utile de faire état des résultats non significatifs obtenus dans la plupart des cas. Il est apparu clairement que les variables intervenantes potentielles comme l'âge, le sexe, la moyenne obtenue en première session, les résultats au cours 101, n'ont aucun lien significatif avec les résultats obtenus. Nous nous contenterons donc de relever quelques faits significatifs.

La constatation la plus remarquable concerne la corrélation qui existe entre les résultats obtenus en moyenne à la session d'automne 1994, et les résultats obtenus en philosophie 101, aux tests *Cogit* (sauf lors de la 2^e passation), *Paré* et *Questar* et en philosophie 102. Cela confirme ce que de nombreuses études ont montré, à savoir que les résultats en première session de cégep sont corrélés avec plusieurs indicateurs de la réussite scolaire. Ceux et celles qui réussissent en première session ont des dispositions qui se maintiennent: ils savent mieux lire, mieux raisonner, mieux écrire. Bref, les résultats en première session sont de bons indicateurs de la réussite scolaire future ou de la maîtrise de certaines habiletés de base requises pour la réussite scolaire.

Tableau 6

IMPACT DE LA VARIABLE AUTOMNE 1994								
Var.	E101	COG1	PA1	QU1	COG2	PA2	QU2	E102
Corr.	,458	,203	,294	,221	,041	,373	,257	,433
P=	,000	,004	,000	,002	,566	,000	,000	,000

Remarquons ensuite (dans le tableau synthèse présenté ci-dessus) que la seule différence notable entre les deux groupes concerne les aptitudes à la lecture mesurées par *Paré*. Le groupe expérimental est un peu plus performant que le groupe de contrôle au départ (21 à 19) et le demeure à la fin (22 à 20,5), bien que le second progresse un peu plus que le premier. Cela semble simplement confirmer la fiabilité de la mesure.

Autre fait à souligner, l'écart à la moyenne est plus grand dans le groupe expérimental que dans le groupe de contrôle pour les notes obtenues à la fin du cours (11,6 contre 5,6). Mais cet écart s'explique aisément par le fait que le taux d'échecs par abandon, plus élevé dans le groupe expérimental, a tendance à créer un écart à la moyenne négatif très important (avec des notes comme 20% ou 30% pour ces abandons qui se transforment en échecs).

Le seul impact notable de la différence des sexes concerne l'écart à la moyenne au premier cours de philosophie. Cet écart est un peu plus faible pour les hommes que pour les femmes (9 à 12). Cela peut s'expliquer par des moyennes supérieures chez les femmes.

La variable professeur n'a pas eu d'impact en général, sauf sur la mesure *Paré 2*, où la moyenne de l'un (21,9) est légèrement supérieure à la moyenne de l'autre (20,3). On peut penser que le premier a consacré plus de temps ou a montré plus d'habileté dans ses interventions pédagogiques sur cette question.

Toutes ces observations n'affectent pas les résultats obtenus précédemment.

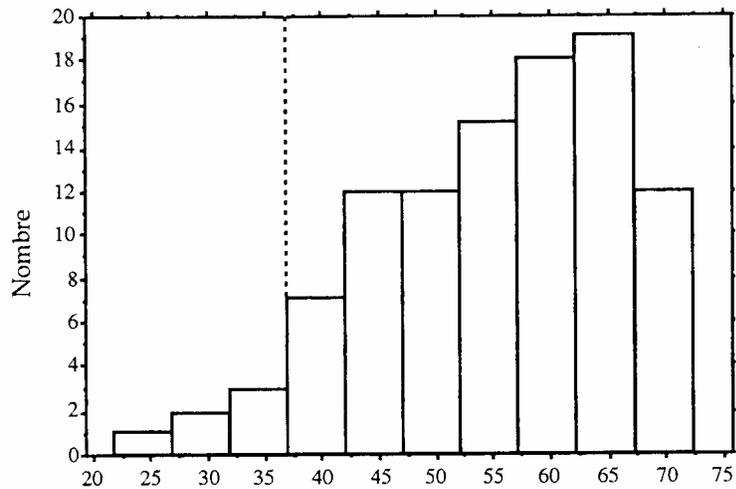
4.2 Résultats qualitatifs

Les résultats de nature qualitative se présentent sous trois formes: les résultats du questionnaire de perception, les résultats des entrevues avec certains élèves types du groupe expérimental, les résultats de l'analyse des discussions sur le réseau *Enfi*.

4.2.1 Résultats du questionnaire qualitatif

Rappelons que ce questionnaire avait pour objet de sélectionner quelques cas types parmi les élèves des groupes expérimentaux. Cependant, il nous fournit aussi un tableau assez intéressant des perceptions des élèves en regard de l'écriture, de l'ordinateur, de la philosophie, du travail en groupe et de la communication avec les professeurs. Ces résultats ne sont pas généralisables, car l'outil n'est pas pleinement validé et l'échantillon est de 102 élèves inscrits au cours expérimental qui ont rempli volontairement le questionnaire au complet (48 questions, voir l'annexe). Ces perceptions peuvent cependant nous indiquer quelques tendances à considérer dans l'analyse des résultats. Notons que ce questionnaire a été rempli à la troisième semaine de cours.

Histogramme 7 : Perception de l'écriture (distribution)



Le pointillé sépare les gens favorables et défavorables.

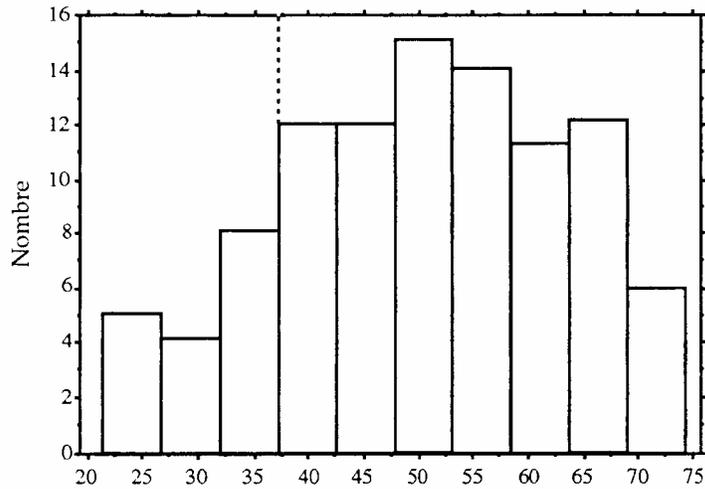
Tableau 7 : Perception de l'écriture (distribution)

Barre	De: (≥)	À: (<)	Nombre:	Pourcentage:
1	22	27	1	,98%
2	27	32	2	1,961%
3	32	37	3	2,941%
4	37	42	7	6,863%
5	42	47	12	11,765%
6	47	52	12	11,765%
7	52	57	15	14,706%
8	57	62	18	17,647%
9	62	67	19	18,627%
10	67	72	12	11,765%

- Mode

Sur une échelle de 72, on voit que seulement 6 élèves ont une perception défavorable de l'écriture. La grande majorité a une perception assez favorable ou très favorable de l'écriture.

Histogramme 8: Perception de l'ordinateur (distribution)



Le pointillé sépare les gens favorables et défavorables.

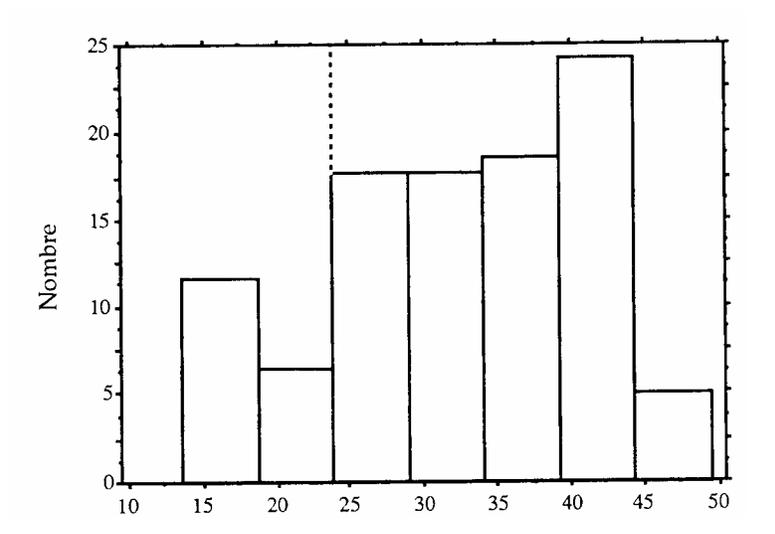
Tableau 8: Perception de l'ordinateur (distribution)

Barre	De: (≥)	À: (<)	Nombre:	Pourcentage:
1	22	27	5	4,902%
2	27	32	4	3,922%
3	32	37	8	7,843%
4	37	42	12	11,765%
5	42	47	12	11,765%
6	47	52	15	14,706%
7	52	57	14	13,725%
8	57	62	11	10,784%
9	62	67	12	11,765%
10	67	72	6	5,882%

- Mode

Sur une échelle de 72, on voit que 17 élèves ont une perception défavorable de l'ordinateur, alors que 24 d'entre eux ont une perception légèrement favorable. La majorité a une perception assez favorable ou très favorable de l'ordinateur.

Histogramme 9 : Perception de la philosophie (distribution)



Le pointillé sépare les gens favorables et défavorables.

Tableau 9 : Perception de la philosophie (distribution)

Barre	De: (≥)	À: (<)	Nombre:	Pourcentage:
1	14	19	11	10,784%
2	19	24	6	5,882%
3	24	29	17	16,667%
4	29	34	17	16,667%
5	34	39	18	17,647%
6	39	44	24	23,529%
7	44	49	8	7,843%

- Mode

Sur une échelle de 48, on voit que 17 élèves ont une perception défavorable de la philosophie (qu'ils ne connaissent qu'à travers un seul cours, notons-le), alors que 34 d'entre eux ont une perception légèrement favorable. La majorité a une perception assez favorable ou très favorable de la philosophie.

Histogramme 10: Perception du travail de groupe (distribution)

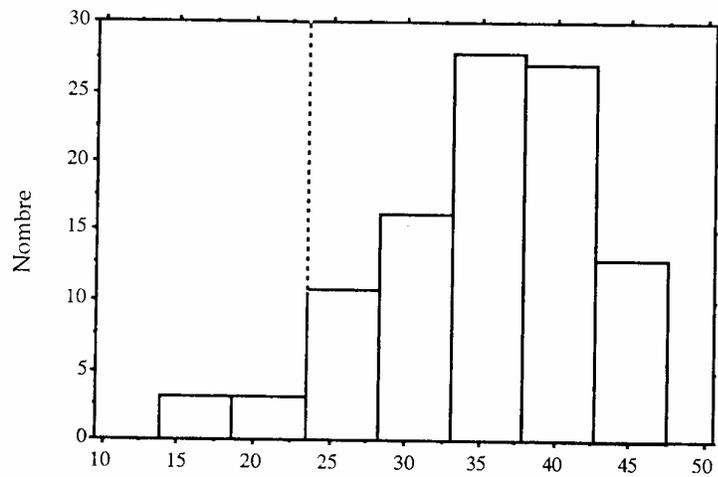


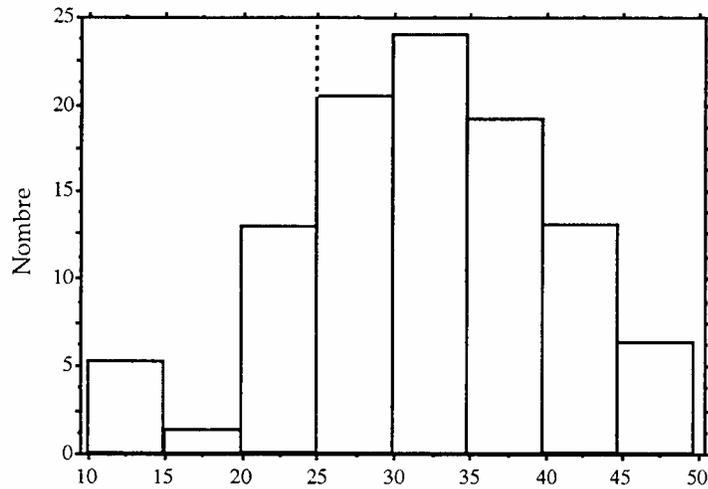
Tableau 10 : Perception du travail de groupe (distribution)

Barre	De: (≥)	À: (<)	Nombre:	Pourcentage:
1	14	19	3	2,941%
2	19	24	3	2,941%
3	24	29	10	9,804%
4	29	34	16	15,686%
5	34	39	28	27,451%
6	39	44	27	26,471%
7	44	49	14	13,725%

- Mode

Sur une échelle de 48, on voit que seulement 6 élèves ont une perception défavorable du travail de groupe, alors que 26 d'entre eux ont une perception légèrement favorable. La majorité a une perception assez favorable ou très favorable du travail de groupe.

Histogramme 11 : Perception de la communication avec les professeurs



Le pointillé sépare les gens favorables et défavorables.

Tableau 11 : Perception de la communication avec les professeurs

Barre	De: (≥)	À: (<)	Nombre:	Pourcentage:
1	10	15	5	4,902%
2	15	20	1	,98%
3	20	25	13	12,745%
4	25	30	21	20,588%
5	30	35	24	23,529%
6	35	40	19	18,627%
7	40	45	13	12,745%
8	45	50	6	5,882%

- Mode

Sur une échelle de 48, on voit que 19 élèves ont une perception défavorable de la communication avec leurs professeurs, alors que 45 d'entre eux ont une perception légèrement favorable. La majorité a une perception assez favorable de la communication avec leurs professeurs.

4.2.2 Entrevues

H4 : CONFIRMÉE

On devrait noter un intérêt accru pour l'écriture dialogique de la part des élèves qui auront appris à communiquer à l'aide de la didactique Enfi.

A: Présentation des résultats

Ordinateurs, environnement informatique et RTW

Au cours des entrevues, à plusieurs reprises, différents répondants ont émis des opinions défavorables à l'endroit de l'ordinateur, du logiciel et de l'environnement informatique. D'abord, trois élèves disent que c'est très bruyant, un autre mentionne que les gens en arrière de la classe ne peuvent pas entendre le professeur et, enfin, deux autres remarquent que le ronronnement des machines endort.

De plus, quant à l'usage particulier de l'ordinateur comme lieu de discussion, d'abord, deux élèves disent qu'il est très difficile de suivre une conversation sur un si petit écran, et que les idées y défilent trop vite. Un autre dit que même les exercices dérangent et enfin, un habitué de l'informatique, remarque que le logiciel RTW n'est pas *user friendly* (ou convivial). Et il ajoute: "Il faudrait que les étudiants aient des principes de base. Peut-être qu'on devrait d'abord introduire l'ordinateur comme outil de travail, puis ensuite, une fois qu'on est familier avec ça, comme lieu de discussion."

Ordinateurs-philosophie

Néanmoins, à l'endroit du couple philosophie et ordinateurs, on est plutôt favorable. "Ça va bien ensemble" disent trois élèves sur les dix reçus en entrevue, et cela, sans que le chercheur ait demandé ce qu'ils pensaient de cette paire. Dans certains cas, l'utilisation des ordinateurs dans le cours de philosophie est, pourrions-nous dire, salubre. "Chus pas un gros *fan* de philosophie, dit un étudiant de type FO-DE⁸⁹, mais à cause de l'ordinateur, chus plus porté à étudier". Un autre élève dit "que ça met plus de vie, les gens ne peuvent pas dormir". Un autre commentaire va dans ce sens; la situation comporte une exigence qui fait que "si on ne s'applique pas, dans ce contexte-là, ça ne marche pas." Seulement une étudiante de type DO-FE garde un opinion tout à fait contraire. "La philosophie, dit-elle, c'est l'expression de sa pensée et c'est à l'oral que ça se passe. C'est plus vite, plus direct, plus vivant."

Cours

La même réponse favorable s'exprime lorsqu'on parle du cours sans mentionner la philosophie. À la question "Êtes-vous en faveur de ce cours?"

⁸⁹. Rappelons que ces sigles ont été définis à la page 79. F: favorable. D: défavorable. O: ordinateur. E: écriture.

posée par le chercheur lors d'une entrevue de groupe, les trois élèves présents répondent oui. Un premier trouve que le cours passe vite. Un second remarque qu'il y a quand même un équilibre dans le cours puisque, au début, on parle et, ensuite, on écrit. Et le troisième, un étudiant de type DO-DE, déclare : "Chus parti négatif mais je trouve ça vraiment bon." Ce à quoi le premier, de type DO-FE, acquiesce. Lors d'une autre entrevue, un élève de type FO-DE dit que ce cours est nouveau et que ça l'intéresse.

Une réserve est toutefois exprimée, ou disons plutôt un certain désaccord se manifeste, par rapport au déroulement du cours. D'un côté, une étudiante déclare : "Il faut faire un équilibre dans le cours. Une demi-heure de discussion, ce n'est pas assez." Par ailleurs, une étudiante (DO-FE, il faut le souligner) remarque: "Une demi-heure dans un cours, ça ne dérange pas, mais savoir que les ordinateurs, il y en a partout et qu'il va y en avoir de plus en plus, ça dérange parce que c'est artificiel." Il y a là de toute évidence une situation problématique. Lors d'une autre entrevue, deux élèves disent que les exercices arrivent trop tard dans le cours.

Quoiqu'il en soit, les seuls commentaires vraiment plus critiques s'adressent en fait à la discussion sur ordinateurs uniquement. "Ça manque d'encadrement, dit un élève." Deux autres étudiants disent que c'est trop libre. Un autre dit qu'il faut préciser le cadre. Un autre pense qu'il faut établir des normes à suivre, et un autre qu'il faut plus de consignes.

Discussion-expression

Un problème se manifeste à ce chapitre, en effet, "souvent, les gens se parlent entre eux, entre amis. Résultat: peu de *feed-back* en dehors de ton clan." De plus, il y a toujours deux ou trois discussions en même temps. D'où la recommandation d'un élève de type FO-FE: "Il faut être cinq au maximum." "C'est mieux d'avoir de petits groupes de discussion, ajoute un autre élève, parce que ça évite qu'il y ait plusieurs discussions en même temps." Ce à quoi un autre élève de type FO-DE répond: "Le problème quand on n'est que cinq dans le groupe de discussion, c'est que parfois ça bloque. On manque d'idées. Les grands groupes de discussion portent à confusion, mais quand on n'est pas assez, ça manque d'idées."

De plus, les discussions sur ordinateurs n'ont pas beaucoup de logique, le fil est décousu. Les étudiants, en entrevue, semblent à peu près tous d'accord avec ce jugement, mais la plupart, plutôt que de condamner, cherchent des solutions. "On devrait avoir des médiateurs, dit l'un. Parfois, on l'a fait dans notre groupe. Parfois les gens se corrigent et se disent: "Hé! Toi t'as pas rapport."" Ce à quoi un autre ajoute: "Peut-être faudrait-il allonger les discussions et les exercices et alterner de semaine en semaine." Ils ne sont pas les seuls à chercher des moyens pour améliorer ces discussions, trois autres élèves pensent qu'elles devraient être notées. "Il faudrait imprimer les discussions, dit un étudiant, faire des commentaires, les remettre la semaine d'après et noter. " "J'aimerais, dit un autre, avoir plus de travail écrit à la maison, peut-être préparer les discussions chez nous." Un autre élève, de

type FO-FE, remarque aussi qu'il y a des sujets plus propices que d'autres à la discussion. "Parfois, dit-il, ça part sur une discussion et on s'applique, ça dépend beaucoup du sujet." En fait, comme le dit un étudiant: "Ce cours est intéressant parce qu'il permet d'échanger à propos de ce qu'on pense et non pas juste de voir la pensée des philosophes." Ceci semble très important pour les étudiants.

Enfi favorise l'expression de soi. "Des fois, remarque un étudiant de type FO-DE, je me surprends à écrire des affaires que je n'aurais pas dites." D'autres disent que la situation *Enfi* enraye la gêne. D'abord, il y a l'écran, véritable protection. "Il y a plus d'agressivité dans les discussions sur l'ordinateur, remarque un élève, parce que y a pas de visage et après, les gens sortent du cours et cherchent qui a dit ça et on continue la discussion sans gêne." Ensuite, il y a le facteur temps. "Ça fait moins gênant, parce que t'as le temps de réfléchir à ce que tu vas écrire." On parle aussi du caractère démocratique de l'instrument. "Dans un cours normal, tous les gens ne peuvent pas parler à la fois. Avec l'ordinateur, tous les gens peuvent émettre leurs idées." On va même jusqu'à défendre l'ordinateur. "C'est vrai que parfois, remarque un étudiant de type FO-FE, on fait plus de *jokes*, mais je ne pense pas que ce soit dû à l'ordinateur. Je pense que c'est juste le fait de faire des discussions régulièrement qui fait ça." Ce sur quoi renchérit un autre élève en disant: "Parfois les discussions n'ont plus aucun rapport avec le sujet, mais ce n'est pas nécessairement niaisieux."

"Ce qui est intéressant, remarque un étudiant, c'est que tu t'aperçois qu'il y a du monde qui a complètement une autre idée que toi." À cette idée un autre élève acquiesce et déclare: "Je me rends compte que j'ai bien de la misère à accepter les idées des autres." Il semble donc que ces étudiants ont lu ce que les autres écrivaient et l'ont considéré. La discussion par écrit sur ordinateur, en fait, favorise l'écoute. Cette idée revient dans les opinions de deux autres élèves lors de différentes entrevues: "Moi, j'suis plus porté à écouter l'autre, dit l'un d'eux, parce que tu peux relire quand t'es pas sûr. À l'oral, tu passes, tu te dis qu'elle n'a pas rapport." Et un autre étudiant remarque qu'à l'ordinateur, "tu peux aller moins loin mais tu es obligé d'écouter." Fait particulier, une élève seulement, une élève de type DO-FE, émet quelques commentaires à propos du manque de contact humain dans le contexte d'une classe informatique. "Quand tu parles, dit-elle, tu regardes les gens. À l'ordinateur, tu n'as pas ça. Je trouve ça important le contact humain dans la discussion."

Philosophie (critique, questionnement, approfondissement, compréhension)

Quant à savoir si *Enfilosophie* favorise le développement de la pensée philosophique, un premier étudiant dit ceci: "Moi je trouve que c'est bon d'écrire sa réflexion, c'est un bel exercice. Ça développe ma pensée par écrit." Un autre déclare: "Moi, je repense souvent au sujet dont on a discuté en dehors du cours. J'applique ce dont on parle à ma vie. Exemple: la liberté, et ça je ne le faisais pas avant le cours." Il semble donc, à en croire les dires de ces

étudiants, que cette situation soit profitable au développement de la pensée de certains. Comme le dit une étudiante de type DO-FE: : “C'est très dur, je déteste ça, mais je le fais pareil parce que ça m'apporte quelque chose.” De plus, comme on l'a mentionné plus haut: “Ça arrive parfois qu'on continue la discussion après le cours, dans les pauses aussi.” Toutefois, une élève, elle, déclare: “ Je ne sais même pas si j'ai développé ma pensée et mon écriture parce qu'il n'y a pas de *feed-back*.”

Pour ce qui est des aspects critiques — questionnement, compréhension des textes impliqués dans l'apprentissage de la philosophie — c'est une autre histoire. “Ça change de sujet trop vite, dit une étudiante, ça n'amène pas à comprendre.” “Quand j'envoie un message, dit une autre, ça va arriver que je vais lire et critiquer certains messages, mais il y en a tellement.” Et dans un autre groupe d'entrevues, un élève fait le commentaire suivant : “Ce que j'aime le plus faire, c'est questionner les autres, mais je trouve qu'il n'y a pas assez de ces questions. On devrait encourager les étudiants à se questionner mutuellement. Ça éviterait de sortir du sujet.”

Écriture

À propos de l'élément écriture impliqué dans la situation *Enphilosophie*, une étudiante DO-FE déclare: “Moi, je trouve ça facile écrire, alors j'aime ça. Mais, il y en a quelques-uns que tu ne comprends pas trop ce qu'ils veulent dire. Il y a énormément d'erreurs d'orthographe et ça me dérange.” Ce à quoi un élève FO-FE ajoute: “Il y a des gens qui ont bien de la misère en français et ça dérange la discussion.” Lors d'une autre entrevue, une étudiante DO-FE déplore le fait que parfois les idées ne passent pas à cause de la langue. Ce qu'elle attribue en partie à la faiblesse générale de l'expression écrite, mais aussi au fait que les gens écrivent directement sans réfléchir.

Professeur

Pour ce qui concerne le professeur, finalement, on trouve qu'il n'est pas assez présent. C'est du moins ce que pense une étudiante de type DO-FE. “Ça serait le *fun*, dit-elle, si on pouvait lui poser plus de questions au fur et à mesure de la discussion.” Une autre dit que le professeur ne peut intervenir souvent. “ Y a pas assez de remarques du prof, observe un étudiant de type FO-FE. On ne peut pas savoir si on est dans le champ ou pas.” “La seule intervention du prof au cours de la session, dit-il de façon un peu agacée, fut *bang!* un gros *black* sur l'écran pour nous dire qu'on n'avait pas rapport.”

B) Étude des cas types⁹⁰

Les dix élèves reçus en entrevues constituent un échantillon représentatif de l'ensemble de la population sur le plan qualitatif, puisqu'ils furent choisis en

⁹⁰. Dans la section suivante, les numéros entre parenthèses renvoient à la numérotation des extraits d'entrevues qu'on trouve en annexe. Certains de ces extraits ont déjà été rapportés dans un autre contexte.

fonction de leur relation avec les deux principales composantes de la situation *Enfi* : l'écriture et l'ordinateur. Cela ne signifie pas qu'ils représentent un échantillon statistique, mais plutôt qu'ils représentent tout l'éventail des perceptions possibles dans ce contexte. Parmi ces dix élèves, rappelons que trois sont favorables à l'ordinateur et à l'écriture, que deux sont favorables à l'ordinateur, mais non à l'écriture, que trois sont défavorables à l'ordinateur mais favorables à l'écriture, et enfin que deux élèves sont défavorables aussi bien à l'ordinateur qu'à l'écriture.

FO-FE, favorable à l'ordinateur et à l'écriture

Les trois élèves de type FO-FE, favorables à l'ordinateur et à l'écriture, ont à l'égard de la situation *Enfilosophie* une attitude qu'on pourrait qualifier de critique constructive. Critique, parce qu'ils remarquent certains points plus faibles de la situation, constructive, parce qu'ils émettent, de façon plus ou moins précise et pertinente, des suggestions pour améliorer la situation.

Ainsi, c'est surtout eux qui trouvent que le professeur n'est pas assez présent. (1, 2) Comme dit l'un d'entre eux, parlant des conséquences de cet effacement: "On ne peut pas savoir si on est dans le champ ou pas." (3) C'est aussi un élève de type FO-FE, un connaisseur de l'informatique, qui remarque que le logiciel n'est pas "user friendly" (4) signifiant par là que la lourdeur du logiciel dérange la bonne marche des choses en situation *Enfilosophie* et qu'un tel genre de problème à l'ère informatique est inacceptable. Les élèves de type FO-FE ont, en effet, tendance à défendre le cours *Enfilosophie*. (5) "Parfois, dit l'un, les discussions n'ont plus aucun rapport avec le sujet mais ce n'est pas nécessairement niaiseux." (6) Et il ajoute: "C'est vrai que parfois, on fait plus de *jokes* mais je ne pense pas que ce soit dû à l'ordinateur. Je pense que c'est juste le fait de faire des discussions régulièrement qui fait ça." (7) En fait, les élèves de type FO-FE apprécient le cours malgré ses faiblesses et veulent qu'il se développe. (8) Ils constatent que parfois un processus de discussion s'enclenche et ceci semble avoir pour eux de la valeur. (9) (10)

Ils proposent alors des solutions. " On devrait avoir des médiateurs, dit l'un. Parfois, on l'a fait dans notre groupe." (11) (12) "Il faut que l'on précise le cadre, dit un autre." (13) "Il faut être cinq au maximum." (14) "Il faut plus de consignes. Il faut faire des normes à suivre." (15) "Peut-être allonger les discussions et les exercices et alterner de semaine en semaine." (16) Autant de suggestions pour améliorer la situation *Enfilosophie*. (17,18,19)

Ils constatent, en fait, que leurs camarades ont des problèmes avec les machines. Ils pensent qu'il y a peut-être quelque chose de forcé dans la situation. "Les gens ont peur de l'ordinateur, dit l'un. Il faudrait que les étudiants aient des principes de base. " (20) "Je pense, ajoute-t-il, qu'on devrait d'abord introduire l'ordinateur comme outil de travail puis ensuite, une fois qu'on est familier avec ça, comme lieu de discussion." (21) Un autre élève de ce type pense même que ce cours devrait être optionnel. (22)

DO-DE, défavorable à l'ordinateur et à l'écrit

Il est un peu surprenant que nous n'ayons pu attribuer avec certitude que cinq commentaires aux deux élèves de type DO-DE qui sont venus en entrevue, mais tel est bien le cas. Il est évidemment possible qu'une bonne partie des commentaires non attribués à des locuteurs proviennent de ces élèves, mais nous ne pouvons l'affirmer. Quoiqu'il en soit, on peut tout au moins remarquer que ces quelques commentaires rendent compte d'attitudes très différentes. D'abord, l'un déclare: "Chus parti négatif mais je trouve ça vraiment bon." (23) Et il ajoute: "Ça met plus de vie. Les gens ne peuvent pas dormir." (24) "Si les gens ne s'appliquent pas dans ce contexte-là, ça ne marche pas." (25) On voit alors le portrait: l'étudiant qui n'aime pas écrire et qui n'est pas non plus un fervent de la philosophie, ce cours où on s'endort, trouve un certain plaisir à la situation et change son fusil d'épaule. Quant à l'autre, elle déclare: "Je ne sais même pas si j'ai développé ma pensée et mon écriture parce qu'il n'y a pas de *feed-back*." (26) Ailleurs, elle appuie un autre étudiant qui prétend que le professeur ne peut intervenir souvent dans la situation *Enfi*. (27) Il ne semble donc pas y avoir eu chez elle grand changement. Elle est partie défavorable et l'est restée. Ses commentaires demeurent critiques, sans plus.

DO-FE, défavorable à l'ordinateur mais favorable à l'écriture

La grande majorité des commentaires des trois élèves de type DO-FE sont assez critiques envers la situation *Enfilosophie*. D'abord, on trouve que c'est trop libre (28), que le professeur n'est pas assez présent (29) (30) et que les gens du groupe en général se contentent d'écrire sans réfléchir. (31) (32) De plus, il y a énormément d'erreurs d'orthographe. Et ça dérange. (33) "Les idées ne passent pas parfois à cause de la langue." (34) (35) (36) Les discussions sont trop courtes, (37) ça change de sujet trop vite, ça n'amène pas à comprendre. (38) On n'a pas le temps d'y penser, (39) et d'ailleurs, ça n'a pas beaucoup de logique, le fil est décousu. (40)

Malgré tout, deux élèves, un garçon et une fille, ont tout au moins découvert un certain intérêt à la situation. "Tu peux aller moins loin, mais tu es obligé d'écouter, dit l'un." (41) Et il ajoute: "Je me rends compte que j'ai bien de la misère à accepter les idées des autres." (42) La fille va dans le même sens. "Ce qui est intéressant, dit-elle, c'est que tu t'aperçois qu'il y a du monde qui a complètement une autre idée que toi." (43) Et ailleurs, elle dit: "Moi je trouve que c'est bon d'écrire sa réflexion, c'est un bel exercice." (44) Mais elle reste quand même sur sa faim, car ce qu'elle aime le plus faire, dit-elle, c'est questionner les autres et elle trouve qu'il n'y a pas assez de ces questions. (45) De plus, le côté critique de la discussion n'est pas mieux servi. (46)

Quant à la troisième, elle demeure foncièrement défavorable à la situation. L'oral pour elle est facile (47) et elle est habituée d'écrire sur papier plutôt qu'avec un clavier d'ordinateur. (48) De plus, "quand tu parles, dit-elle, tu regardes les gens. À l'ordinateur, tu n'as pas ça." (49) Et elle ajoute: "Je trouve ça important le contact humain dans la discussion." (50) D'ailleurs,

pense-t-elle, "la philosophie, c'est l'expression de sa pensée et c'est à l'oral que ça se passe. C'est plus vite, plus direct, plus vivant." (51) "Les idées ne

sortent pas pareil par écrit" (52) "Une demi-heure dans un cours, ça ne me dérange pas mais savoir que les ordinateurs, il y en a partout et il va y en avoir de plus en plus, ça me dérange parce que c'est artificiel." (53) Voilà ce qu'elle concède à la situation, une demi-heure dans un cours (parce qu'il faut bien s'habituer à l'ère des "machines") mais pas plus. La discussion implique le contact humain et la discussion philosophique est une expérience vivante et orale.

FO-DE, favorable à l'ordinateur mais défavorable à l'écrit

Les élèves dont l'opinion envers la situation *Enfilosophie* est la plus favorable est sans aucun doute ceux de type FO-DE. On ne peut généraliser, d'autant plus qu'ils ne sont que deux mais leurs pensées sont extraordinairement voisines. Voici un texte formé à partir de leurs commentaires sans égard au locuteur:

Dans un cours normal, tous les gens ne peuvent pas parler à la fois. Avec l'ordinateur, tous les gens peuvent émettre leurs idées. (54) Et puis t'es plus porté à écouter l'autre parce que tu peux relire quand t'es pas sûr. À l'oral, tu passes, tu te dis qu'elle n'a pas rapport. (55) Les discussions sont plus intéressantes sur informatique, car on sait que le prof peut nous lire (56) et parce que t'as le temps de réfléchir à ce que tu vas écrire, ça fait moins gênant. (57) D'ailleurs, des fois je me surprends à écrire des affaires que je n'aurais pas dites. (58) Ça développe ma pensée par écrit. C'est très dur, je déteste ça, mais je le fais pareil parce que ça m'apporte quelque chose. (59) Le cours est intéressant parce qu'il permet d'échanger à propos de ce qu'on pense et non pas juste voir la pensée des philosophes. (60) Moi, chus pas un gros *fan* de philosophie mais à cause de l'ordinateur, chus plus porté à étudier. (61) Problème, toutefois, quand on est que cinq dans le groupe de discussion, c'est que parfois ça bloque. On manque d'idées. (62) Les grands groupes de discussion portent à confusion mais quand on est pas assez, ça manque d'idées. (63) Quand même, ça passe vite le cours. (64) Et, je repense souvent au sujet dont on a discuté en dehors du cours. J'applique ce dont on parle à ma vie — exemple : la liberté — et ça je ne le faisais pas avant le cours. (65)

C) Observations des professeurs-chercheurs

Au début de la session, les élèves sont surpris de se retrouver dans une classe informatique pour un cours de philosophie. Quelques-uns, cinq ou six élèves par groupe, réagissent de façon très négative. Quelques autres, à peu près le même nombre, réagissent de façon très positive, et la majorité est curieuse et sceptique. Les élèves négatifs prétendent que ça n'a pas d'allure: la technologie, c'est une chose, et la philosophie, c'en est une autre, et ça ne va pas ensemble. Les élèves positifs sont enthousiastes: le cours de philosophie est quelque chose d'ancien et d'ennuyant que peut-être les ordinateurs pourront moderniser ou auquel ils pourront apporter quelque intérêt.

Au cours du premier mois, la situation se clarifie. D'abord, dès le début, plusieurs élèves choisissent de changer de groupe, et ensuite quelques autres

n'arrivent pas à franchir l'obstacle de l'ordinateur, si bien qu'après un mois, près d'un élève sur cinq a abandonné. Les professeurs sont d'ailleurs très étonnés de constater que, malgré le fait que ces élèves avaient eu un cours d'informatique au secondaire, plusieurs ne connaissaient pas les manipulations de base de l'ordinateur. Sans être anxieux, ils étaient tout au moins malhabiles et embarrassés. Ajoutons à cela le fait qu'il y avait toujours trois ou quatre appareils dans la classe qui ne fonctionnaient pas, ce qui a pu constituer pour certains un incitatif de plus à l'abandon.

Par la suite, l'ordinateur a pris sa place dans le cours, au point même que les élèves découvrirent assez vite qu'il pouvait être un élément de jeu permettant de se parler de leur fin de semaine, de se taquiner, voire de s'injurier. Ceci toutefois ne dura qu'un temps. Au fur et à mesure que le cours avançait, les discussions devenaient plus sérieuses, plus justes. La concentration était meilleure. Les élèves s'apercevaient que l'ordinateur leur donnait plus de travail. Ils devaient écrire ce qu'ils pensaient, mais en plus faire l'effort de se faire comprendre, en sachant que le professeur pouvait les lire et intervenir. Sur ce point toutefois, les professeurs ont souvent trouvé que la classe était trop nombreuse. Comment, en effet, suivre cinq conversations à la fois et intervenir dans chacune d'elles?

Une autre difficulté à laquelle les professeurs durent faire face a été le caractère peu propice des lieux à la communication. Le local d'une classe informatique est grand, très illuminé et très ventilé. Il y a un bruit constant. Idéalement, les cours magistraux auraient dû prendre place dans une classe régulière, mais ce fut impossible à cause du manque de locaux. Pour contrer cette situation, l'un des professeurs se promenait constamment dans les allées pendant le cours magistral, l'autre réunissait les élèves au centre de la classe et s'assoit parmi eux. L'intention des deux professeurs était la même, se rapprocher des élèves, tenter de saisir et garder leur attention, les réunir.

L'atmosphère un peu dispersée du cours magistral, première heure de la séance, peut expliquer en partie le babillage au début des discussions qui suivaient. Mais il y a plus que cela. L'écran crée une certaine distanciation face à ce qu'on y écrit. Il y a des mots qu'on n'aurait pas dits, mais qu'on se permet d'écrire. On s'aperçoit de ce phénomène sur les babillards électroniques, la même chose se passe dans l'écriture en temps réel. D'où la nécessité de contraindre. Les professeurs ont constaté chez eux la tendance à encadrer toujours davantage au fur et à mesure que le cours avançait.

La qualité des conversations fut très variable, allant du pire "niaisage" aux échanges très intéressants. Parfois, la parole s'épuisait très rapidement, parfois, on soutenait un long dialogue. Il y avait presque toujours deux ou trois élèves qui maintenaient un comportement très anarchique mais la plupart étaient très sérieux ou le devenaient après un ou deux rappels.

Ceci dit, au niveau de la philosophie, il est difficile de trancher à savoir si oui ou non, la discussion en temps réel sur ordinateurs est favorable à la

compréhension des textes, mais elle a tout au moins l'avantage d'exiger de chacun un effort dans ce sens. Les résultats, comme on l'a vu plus haut à propos des conversations, ne sont pas toujours satisfaisants. Au contraire, mais tout dépend de ce qu'on cherche. À l'écrit, chacun y va de son idée; à l'oral, les plus intéressés, les moins gênés prennent la parole.

Un des professeurs remarque que le contact personnel avec ses élèves a été meilleur dans ses groupes réguliers. L'autre professeur dit que ce ne fut pas son cas, mais qu'il a agi pour contrer la froideur de l'environnement. Souvent, par exemple, il a bavardé après le cours, avec quelques élèves sur un sujet ou l'autre.

4.2.3 Analyse des discussions

De prime abord, les conversations écrites des élèves frappent l'observateur par quelques caractéristiques de surface évidentes: les répliques sont courtes, les digressions sont nombreuses, le babillage est omniprésent. Il risque même d'être choqué par la présence ici et là de propos orduriers ou excessivement agressifs. Cela est d'autant plus étonnant que les consignes sont claires, qu'elles excluent explicitement le "niaisage", et que les élèves savent que tout ce qu'ils écrivent est sauvegardé sur fichier et pourra éventuellement "être retenu contre eux". Aucune de ces mesures ne semble suffisante pour dissuader les élèves d'utiliser le système comme un lieu de conversations de cafétéria. Ce phénomène peut aussi être constaté dans le babillard électronique qui possède une fonction de "téléconférence". Le style des interventions est oral. Les élèves semblent ne faire aucun effort pour corriger leur français, bien qu'ils y soient incités fortement et que le logiciel soit justement conçu pour permettre la correction individuelle avant de contribuer au fichier commun. Le niveau de langue et la qualité du français sont tout à fait déplorables, comme les lecteurs pourront le constater par eux-mêmes en annexe.

L'écran cathodique représente à la fois un lieu d'expression et une barrière protectrice, car les élèves font preuve d'une licence évidente dans leurs propos. Les dialogues sérieux n'occupent que la moitié de l'espace locutoire. Il est évident, à première vue, que l'environnement virtuel créé par RTW est perçu comme un espace ludique – spécialement lors des premières séances. Ce phénomène n'est pas particulier aux élèves; nous l'avons constaté aussi lors des nombreux ateliers d'initiation ou d'apprentissage auxquels nous avons participé ou que nous avons animés.

Par contre, on constate aussi une évolution des dialogues au cours du déroulement de la session. Les dialogues deviennent plus sérieux, il y a moins de propos impertinents. Il semble y avoir un virage vers la mi-session; il faut cependant noter qu'à ce moment-là, les abondons ont déjà eu lieu.

Dans l'ensemble on note une difficulté à dépasser le plan de la simple expression de l'opinion. Les élèves argumentent peu et, lorsqu'ils le font, les

arguments sont peu nombreux et peu élaborés (en général un seul argument très court). Il faut mettre beaucoup de pression pour obtenir une certaine élaboration. Les dialogues sont par conséquent assez pauvres, car les raisons qui justifient l'adoption de tel ou tel point de vue sont peu nombreuses: on en a vite fait le tour. Il y a des exceptions notables, quelques séances "magiques", mais dans l'ensemble, les élèves ne manifestent pas de grandes aptitudes au dialogue critique et argumenté. Examinons maintenant les résultats obtenus à la suite des procédures de codage décrites dans le chapitre précédent. Le tableau qui suit fait la synthèse de ces résultats.

Tableau 12 : Analyse des discussions

Temps	Nombre de messages	Longueur moyenne	A	E	I	O	N	P	R
1	294	78.6	73	89	6	5	111	8	103
%			25	30	2	2	38	3	35
2	199	151.5	89	47	2	4	39	16	69
%			45	24	1	2	20	8	35
3	227	137.0	72	92	0	4	40	19	86
%			32	41	0	2	18	8	38

LÉGENDE

- A : -----Présence d'une idée argumentée sur le sujet .
- E : -----Présence d'une idée sur le sujet mais non argumentée.
- I : -----Propos inacceptable.
- O : -----Rappel à l'ordre.
- N : -----Propos non pertinent par rapport au sujet de la discussion.
- P : -----Professeur.
- R : -----Ce message répond à un autre.
- Temps 1 : -----4^e semaine environ.
- Temps 2 : -----8^e semaine environ.
- Temps 3 : -----12^e semaine environ.
- Ligne 1 : -----Décompte des occurrences.
- Ligne 2 : -----Pourcentage des messages ayant cette caractéristique.

Examinons tout d'abord ce qu'il advient de l'hypothèse que nous voulions spécifiquement vérifier avec ce volet de notre méthodologie qualitative.

H5 : PARTIELLEMENT CONFIRMÉE

Les élèves qui auront appris à communiquer leurs idées par l'écriture interactive à l'aide de la didactique Enfi devraient développer les habiletés suivantes liées aux dialogues écrits: (1) un enrichissement des thématiques, (2) un meilleur approfondissement réflexif, notamment sur le plan de l'argumentation, et (3) une position énonciative dialogique plus marquée.

Comme cette hypothèse comporte trois volets, nous les examinerons séparément sous la forme de trois questions:

1- Peut-on constater un enrichissement des thématiques ?

Oui. En effet, les messages non pertinents diminuent de 38% à 18% seulement. Cette dernière proportion est justifiable par la nécessité des prises de contact et par le maintien de la fonction ludique de l'environnement. Par contre les messages pleins de sens (A+E) passent de 55% à 73%, une amélioration notable. Le traitement des questions est donc plus complet et les aspects étudiés plus nombreux. Les messages sont aussi plus longs, même s'ils sont moins nombreux (plus longs parce que moins nombreux pour le même temps en ligne).

2- Peut-on constater un approfondissement réflexif, notamment sur le plan de l'argumentation ?

Oui et non. On constate que la proportion des réflexions argumentées augmente de 25% à 32%, mais, outre le fait que cette amélioration est modeste, les élèves se limitent généralement à évoquer un seul argument pour justifier leur position. On ne peut pas vraiment parler d'améliorations importantes sur le plan de l'argumentation en général. Il faut dire que les deux mesures ne sont séparées que par une dizaine de semaines et que ces processus évoluent lentement. La tendance est néanmoins à l'amélioration.

3- La position dialogique est-elle plus marquée ?

Non. Les fonctions de dialogue explicites ou implicites ne se développent pas véritablement avec seulement 35% et 38% des messages qui s'enchaînent avec d'autres messages. Ce fait est très étonnant. Il semble que le système ne réussit pas véritablement à instaurer un dialogue suivi par écrit entre les participants.

Passons maintenant à d'autres observations susceptibles d'éclairer nos conclusions.

On constate que tous les progrès sont réalisés à la mi-session et qu'aucun progrès supplémentaire n'est intervenu par la suite. À la mi-session, les messages ont atteint leur longueur moyenne maximale. La proportion de

messages argumentés atteint un sommet. Les propos non-pertinents sont déjà tombés à 20%.

On remarque aussi la disparition progressive des propos inacceptables du point de vue de l'étiquette des réseaux de télécommunication informatique, de 2% à 1% puis à 0%. Par contre, la proportion des rappels à l'ordre (de la part des participants eux-mêmes, précisons-le) demeure constante à 2%. Il semble que ce soit là une fonction spontanée normale, assumée à tour de rôle par divers participants. L'implication des professeurs est plus marquée, atteignant 8% dès la mi-session.

On constate, après un progrès notable, un déclin relatif des messages argumentés, au profit des messages à contenu non argumentés.

On constate enfin que les élèves respectent à peu près la consigne des "deux lignes minimum" (soit environ 145 caractères ou environ 24 mots) énoncée au début de la session afin de favoriser les propos plus élaborés, et ce dès la mi-session.

Bref, il semble qu'après une période de flottement et d'ajustements divers, le système trouve son rythme de croisière vers la mi-session et se maintient ainsi jusqu'à la fin du cours.

4.3 Étude des élèves sourds

H6 : CONFIRMÉE

Les élèves sourds et malentendants soumis à la méthode Enfi devraient connaître des progrès comparables ou supérieurs aux groupes utilisant la méthode Enfi sur l'ensemble des variables dépendantes: Paré, Questar et Cogit.

Population

Le nombre d'élèves dans les groupes de personnes sourdes et malentendantes varie de quatre à dix selon les sessions. Malheureusement, lors de l'expérimentation *Apri* avec cette clientèle, le groupe n'était composé que de quatre personnes, quatre filles qui se connaissent très bien puisqu'elles suivent depuis des années le même cheminement scolaire. On ne peut donc prétendre à aucune généralisation, cela va de soi. On peut considérer les résultats qui suivent comme strictement exploratoires. Quoi qu'il en soit, c'est suffisant pour observer des différences majeures dans la situation *Enphilosophie* avec les élèves entendants.

Déroulement de l'expérience

Les étudiantes sourdes ou malentendantes du groupe de philosophie 340-301 de l'automne 1995 reçurent le même traitement expérimental que les élèves

des groupes réguliers 340-201 de l'hiver 1995. D'abord, on passa les prétests des épreuves *Paré*, *Questar* et *Cogit*. Puis, on apprit à se servir des ordinateurs et on suivit le cours. En fin de session, on passa les post-tests des mêmes épreuves.

Toutefois, il faut noter une différence majeure dans l'organisation des discussions en raison de la dimension du groupe. D'abord, il s'agissait chaque semaine du même groupe de discussion; ensuite, il était beaucoup plus facile pour le professeur d'intervenir.

On a élagué quelque peu le programme de cours en raison des difficultés de ces élèves sur le plan de la lecture. Ainsi, tout le contenu qui n'était pas directement relié au commentaire de mi-session et à l'examen de fin de session fut supprimé, ce qui représente deux semaines de cours. Pour ce qui est des tests, trois élèves sur quatre passèrent *Cogit* à l'aide de la version LSQ, ce qui pris plus d'une heure et quart au lieu de la demi-heure habituelle.

Commentaires du professeur

La situation *Enfilosophie* a pris une tournure très différente avec les élèves sourds. En fait, la période de discussion est devenue une expérience de correction de l'expression et de la pensée de chacune des élèves par le professeur. Cette tangente s'explique par deux facteurs: (1) la facilité d'intervention du professeur en raison du petit nombre des participantes; (2) les grandes difficultés éprouvées par les élèves sur les plans de la lecture et de l'écriture.

Le cours, en fait, était très difficile pour ces élèves. Le processus du cours qui suppose lecture, exposé magistral, discussion et exercice ne pouvait fonctionner en raison de la très faible compréhension des textes philosophiques, et en raison de la grande difficulté d'expression écrite de ces élèves. La période de discussion devait donc servir à expliquer davantage les idées du texte et à préciser l'expression des élèves. Celles-ci attendaient que le professeur les corrige et parfois même le demandaient.

Tableau 13 : Résultats quantitatifs des personnes sourdes (4 étudiantes)

N ^o	P1	P2	Q1	Q2	C1	C2
Sur...	48	48	54	54	25	25
Élève 1	25	25	12	38	21	21
Élève 2	10	17	10	24	15	19
Élève 3	18	25	16	28	16	17
Élève 4	30	35	34	31	19	21
Moy.	20.75	25.5	18	30.25	17,75	19.5
%	43%	53%	33%	56%	71%	78%

Les résultats aux tests *Paré* et *Questar* sont très significatifs. Amélioration de 10% dans le cas de *Paré* et de 23% dans le cas de *Questar*. C'est beaucoup, surtout dans le cas de *Questar*. Toutefois, le prétest est si faible qu'on doit se demander quelle part de l'amélioration revient au contenu méthodologique du cours, quelle part revient à la méthode *Enfi* et enfin quelle part est due à l'acclimatation de la clientèle sourde à l'univers de référence des entendants. De plus, on ne peut comparer ces résultats avec ceux des élèves entendants pour la simple raison que la période de discussion prévue dans la situation *Enfilosophie* fut davantage utilisée par le professeur à titre de période de correction de l'expression et de la pensée des élèves.

Quant aux résultats au test *Cogit*, l'amélioration de 7% est significative, au sens où l'écart négatif avec la moyenne des élèves entendants diminue de 12% à 8%.

On doit enfin remarquer que, malgré l'écart initial, les résultats finaux des élèves sourds sont comparables aux résultats des entendants.

Résultats qualitatifs

Nous avons reçu deux étudiantes en entrevue. Comme dans le cas des entrevues avec les élèves entendants, nous avons cherché à recueillir des informations à propos des cinq éléments de la situation *Enfilosophie*: l'écriture, l'ordinateur, la relation au professeur, la relation au groupe et à la philosophie. Toutefois, contrairement aux entrevues avec les personnes entendants, nous avons présenté les questions dès le début de l'entrevue.

Avez-vous aimé le cours? Avez-vous aimé travailler avec l'ordinateur? Comment avez-vous trouvé le rapport avec le professeur dans la classe informatique? Avez-vous aimé communiquer les unes avec les autres par l'ordinateur? Et finalement, pensez-vous que cette méthode d'apprentissage vous a aidées sur le plan de la philosophie? Nous voulions, en effet, nous assurer que les élèves comprenaient bien le but de l'entrevue.

Qu'en pensent-elles?

De façon générale, les deux étudiantes en entrevue ont trouvé le cours difficile parce que souvent elles ne comprenaient pas les textes. "Lors des lectures à la maison, je ne comprenais pas beaucoup. Avec les signes, dans le cours, ça se plaçait, dit l'une." "Au début, c'était très difficile, reprend l'autre. Les exemples que tu donnais m'aidaient mais c'était difficile."

Néanmoins, l'ordinateur semble avoir sauvé la situation. "Moi j'aime les ordinateurs, dit l'une. C'est moins fatigant qu'écrire." "Moi aussi, j'aime ça, reprend l'autre. C'est la mode. Et ça passe vite. Une partie pratique à l'ordinateur, c'est le *fun*. C'est beaucoup plus agréable que de longs cours théoriques." D'ailleurs, philosophie et ordinateurs, ça va bien ensemble pensent-elles. "Mais, la seule chose, précise l'une, c'est qu'il faut pratiquer beaucoup l'écriture pour s'exprimer clairement. On a des idées, on comprend le sens mais l'exprimer dans des phrases, c'est difficile." Résultat: "C'était bizarre, dit l'une. J'envoyais une idée et le prof me corrigeait jusqu'à temps que ça soit correct." "Même chose pour moi, ajoute l'autre. Parfois je demandais aux autres ce que je ne comprenais pas dans la lecture mais pas plus que ça. D'ailleurs, j'avais beaucoup plus confiance dans le professeur qu'en quelqu'un d'autre." "Il y avait plus de correction que de communication. En fait, ça se passait plus avec le professeur." "Mais à la fin du cours, remarque l'une, j'étais définitivement meilleure, définitivement plus claire." "Au début, Rousseau et Hobbes, je ne comprenais pas beaucoup. Mais, par la suite, Skinner, par exemple, avec beaucoup d'effort, je parvenais à comprendre. Mais il fallait lire beaucoup."

À la question "Recommanderiez-vous cette méthode d'enseignement pour les cours futurs aux personnes sourdes?", les deux élèves répondent positivement mais, comme dit l'une d'entre elles: "J'ai travaillé beaucoup à la fin mais au début, je ne lisais pas assez. Je suggère que le professeur pose des questions sur les textes dès le début du cours pour que les étudiants comprennent bien qu'il faut lire."

5. Discussion des résultats et conclusion

Le rapport annuel 1993-1994 du Conseil supérieur de l'éducation du Québec, qui portaient sur les nouvelles technologies de l'information (NTI)⁹¹, met en évidence l'important retard du système éducatif québécois en matière de NTI et lance un cri d'alarme. En même temps, il met en garde contre l'erreur qui consiste à faire passer la quincaillerie avant les contenus, la formation des enseignants et les finalités pédagogiques de l'école. C'est dans ce contexte et en accord avec cette prémisse que nous avons entrepris notre étude.

De plus, dans un rapport du Conseil de la science et de la technologie intitulé "Miser sur le savoir: les nouvelles technologies de l'information", on peut lire: "Au cégep, il y a du rattrapage à faire⁹²." Mais, en même temps, on souligne la nécessité d'intensifier "la recherche-développement sur l'utilisation et l'impact des NTI dans le secteur de l'éducation⁹³."

Actuellement, la recherche pédagogique est très en retard par rapport au rythme accéléré du développement des NTI et de leur présence accrue dans le monde de l'éducation. Cela est d'autant plus vrai en ce qui concerne les disciplines humanistes traditionnelles comme la philosophie. Nous pensons qu'il est très important de combler rapidement ce retard, sous peine de manquer un bateau qui semble entreprendre un voyage sans retour prévisible. La philosophie et son enseignement devront en être, s'ils veulent éviter le sort des humanités classiques.

⁹¹.Conseil supérieur de l'éducation, *Les Nouvelles Technologies de l'information et de la communication: des engagements pressants*, Rapport annuel 1993-1994 sur l'état et les besoins de l'éducation, automne 1994.

⁹².Conseil de la science et de la technologie, *Miser sur le savoir: Rapport de conjoncture 1994*, Deuxième volet " Les nouvelles technologies de l'information", Section 4.4 "Les NTI et le monde de l'éducation", p. 81 à 93. Citation p. 90.

⁹³.*Ibid.*, p. 93.

C'est en ce sens que notre étude, certes limitée, était nécessaire. Nous sommes à l'aube d'un mouvement qui paraît irréversible. De nombreuses autres études seront nécessaires, pour commencer à faire la lumière sur les importantes questions didactiques que susciteront les transformations technologiques à venir dans le monde de l'éducation. Nous souhaitons que nos résultats puissent servir d'incitatif pour susciter certains de ces travaux.

5.1 Synthèse des résultats

Dans cette étude, nous avons démontré que l'approche socioconstructiviste, que nous pratiquons, permet de produire des améliorations observables en matière de raisonnement logique, de lecture des textes raisonnés et d'écriture de textes argumentatifs de type dissertatif. Indépendamment des résultats qui concernent spécifiquement notre problématique de recherche, nous avons montré qu'il est possible d'orienter l'enseignement de la philosophie de manière à obtenir des améliorations mesurables dans divers domaines liés au développement de la capacité de penser et de s'exprimer. Certes, ces améliorations bénéficient de l'ensemble des études poursuivies par les élèves et ne sauraient être exclusivement attribuées à notre pratique pédagogique, mais elles peuvent l'être en grande partie, surtout dans les domaines où les philosophes se spécialisent : la logique et la structuration cohérente de la pensée argumentée.

Par contre, comme bien des observateurs l'ont remarqué avant nous, on doit déplorer chez les élèves des capacités de lecture et d'écriture dissertative assez faibles. À la fin de l'expérience, avec des progrès respectables se situant autour de 3% en lecture et de 8% en écriture, les moyennes se situent encore à 59% en lecture d'un texte argumentatif et à 57% en rédaction d'une dissertation. Rappelons que ces mesures ne représentent que la saisie des aspects logiques du texte, sans égard à la qualité de la syntaxe. Lorsqu'on connaît les difficultés des élèves sur ce plan, on imagine les efforts qu'il faut consentir pour obtenir des résultats intéressants en ces domaines.

Examinons rapidement les résultats spécifiquement recherchés par notre étude. Commençons par rappeler les principaux résultats obtenus. À partir d'un échantillon suffisant et représentatif, nous avons obtenu une amélioration générale des élèves en matière de logique, de lecture et de rédaction dissertative. C'est dans ce dernier domaine que les progrès sont les plus spectaculaires, autour de 8%. Néanmoins, nous n'avons pas constaté de différence entre les groupes expérimentaux et de contrôle. Aussi notre hypothèse principale de recherche est-elle réfutée. Nous avons établi que la moyenne des notes de première session est corrélée avec les résultats en philosophie, aussi bien dans le premier cours que dans le second. Nous avons finalement constaté que le manque de familiarité avec l'ordinateur est un obstacle important et suffisant pour expliquer un taux d'abandon plus élevé dans les groupes *Enfi*, entièrement attribuable à la période d'acclimatation d'environ un mois, à la suite de laquelle les proportions se sont stabilisées.

Nous avons vu que les élèves des groupes expérimentaux avaient en général une perception favorable de l'écriture, de l'ordinateur et de la philosophie. Ils

avaient aussi une perception favorable, mais significativement moins, du travail en groupe et de la communication avec les professeurs. On a noté que l'intérêt des élèves des classes *Enfi* envers l'écriture dialoguée s'était accru. Les élèves sont demeurés favorables à l'utilisation de l'ordinateur en général dans leurs études, et aussi plus spécifiquement à l'intérieur des cours de philosophie. Mais ceux-ci réclament plus d'encadrement et une présence plus active du professeur à l'intérieur du dialogue, ce qui invite à poursuivre cette pratique à l'intérieur de groupes d'élèves plus petits. Ils désirent un dialogue plus intense où les propos de chacun reçoivent une réponse. Néanmoins, tous ont apprécié les possibilités d'expression de soi offertes par le système. Malgré tout, la qualité déplorable du français écrit et la propension dans ce contexte à écrire comme on parle, étaient perçues comme de véritables obstacles à la communication.

Les professeurs ont trouvé l'expérience difficile, à cause des problèmes techniques, du logiciel, rigide et peu convivial, et du manque de préparation des élèves à travailler dans un environnement informatique. La classe de philosophie exige un contact étroit entre le professeur et les élèves, contact difficile à établir dans le contexte d'une classe d'informatique. En outre, RTW semble favoriser le jeu et le papotage. On atteint rarement le niveau de discussion recherché, et la justification argumentative demeure le parent pauvre des débats. Le système *Enfi* semble plus approprié pour faire une exploration thématique ou pour favoriser les échanges que pour développer la capacité d'argumenter en tant que telle. Paradoxalement, le dialogue réfléchi semble assez difficile à établir. Il faut dire que les groupes étaient trop gros.

Les discussions en tant que telles ont évolué énormément jusqu'à la mi-session. On trouve de plus en plus d'idées et d'arguments, et de moins en moins de propos hors sujet. Le taux de réponse demeure stable. La présence des professeurs, à 8% des messages, est insuffisante. Il semble, en effet, que l'encadrement des débats, par des questions précises et restrictives, s'impose.

Les élèves sourds profitent grandement de ce système, mais non comme un outil de discussion. Ils s'en servent essentiellement comme un instrument de clarification. Il permet un contact direct, en français, entre le professeur et les élèves, et facilite la compréhension des textes et des concepts par le pairage entre les mots et les signes. Encore une fois, malgré un écart initial important, les élèves sourds s'avèrent capables d'un degré de réflexion logique et d'expression argumentée similaire à celui des entendants, à l'issue de l'expérience. On voit à nouveau que les élèves sourds n'ont aucun déficit cognitif et que toutes leurs difficultés se situent véritablement autour de l'apprentissage de la langue écrite.

5.2 Le point sur l'utilité de *RealTimeWriter*® dans une classe de philosophie

Nous savons tous que les élèves ont de grandes difficultés à s'exprimer par écrit. La communication en temps réel rend l'écriture plus conviviale et plus intéressante, car plus liée à leur vécu. En outre, l'écriture introduit une rigueur dans l'expression que la parole n'exige pas. De plus, elle permet aux plus timides de s'exprimer comme les plus audacieux, et à chacun d'être lu par tous les autres. Elle permet aussi au professeur, ou aux élèves plus avancés, d'intervenir directement pour corriger les erreurs de raisonnement, questionner, amener des précisions, bref, de faire avancer le dialogue dans une direction pertinente.

C'est certainement le principal avantage de RTW de permettre, et même de forcer, l'expression de tous, y compris des timides, des lents et de ceux qui ont de la difficulté à occuper l'espace de la parole. Certes, une technique efficace d'animation des discussions orales peut aussi atteindre ce résultat, mais probablement dans une moindre mesure et avec plus d'efforts. D'ailleurs, il nous est arrivé d'être extrêmement surpris de la pertinence et de la qualité des interventions de certains élèves effacés qui normalement participent peu ou pas dans les cours. Par ailleurs, cette expression écrite de tous est souvent assujettie à un mécanisme invalidant d'indifférence, de non-réponse, qui a aussi son équivalent à l'oral. RTW a ici un avantage certain, mais même cet avantage a ses limites.

S'il est vrai, comme l'écrit Vygotsky, qu'il y a une zone où le discours social et le discours intérieur, la parole et la pensée, l'interaction et l'apprentissage fusionnent, alors le lieu d'échange créé par *Enfi* s'est avéré être à la fois un révélateur et un espace de changement. Cependant, cet espace, dans le temps et le contexte où nous étions, paraît être insuffisant pour que naisse une véritable communauté d'apprentissage et de découverte. En théorie, l'expression écrite de la pensée, combinée avec la stimulation et la spontanéité de la conversation, devraient constituer une combinaison parfaite des deux mondes, celui de l'écriture et celui de la parole. Mais il arrive souvent que nous ne récoltions ni les avantages de l'un ni ceux de l'autre, que nous tombions dans les pires travers de la conversation légère, sans le bénéfice de structuration ou d'approfondissement de la pensée que l'on attend de l'écriture.

Il paraît évident que dans le cadre d'une pédagogie socioconstructiviste, l'utilisation de RTW n'apporte pas de grands bénéfices sur le plan du développement de l'écriture argumentative, mais il ne l'entrave pas non plus. Notre espoir a été déçu, mais pas totalement, puisqu'il nous est apparu très clairement que l'ordinateur pouvait être un facteur de motivation important pour les adeptes de cette technologie. En fait, la plupart des élèves du groupe expérimental qui ont terminé le cours ont réagi favorablement à l'utilisation de l'ordinateur et plus spécifiquement à l'utilisation d'un réseau de

communication en temps réel. Toutes leurs réticences concernaient plus la rigidité de RTW en tant que tel, que le principe *Enfi*.

En outre, les dialogues *Enfi* sont un artifice qui permet de manifester crûment certaines faiblesses des élèves en matière de langue et en matière de pensée. À cet égard, les échantillons qu'on trouve en annexe sont assez explicites pour se passer de commentaires. Il était quelquefois carrément pénible de voir les élèves confrontés à leurs limites intellectuelles soudain manifestes, étalées sur un écran public, et cherchant péniblement à se sortir d'une lourdeur évidente. En ce sens, l'expérience *Enfi* est révélatrice de ce qui se passe dans la tête des élèves lors d'un cours de philosophie, et des difficultés qu'ils éprouvent à assimiler les informations qu'ils reçoivent et à leur donner un sens.

Nous avons noté une grande difficulté, chez les élèves en général, à dépasser le plan de l'expression de l'opinion : "Je pense que X a raison ou tort." Approfondir, argumenter, progresser dans la réflexion semble très difficile. Leur faculté de réflexion est ainsi limitée au point de départ. Bien des causes peuvent être invoquées, mais le résultat est clair : analyser, synthétiser, examiner une argumentation, argumenter, justifier, reformuler ne sont pas des habiletés qu'on peut considérer comme acquises par les élèves qui arrivent dans nos classes. On peut donc parler d'une faiblesse sur plusieurs plans de la pensée articulée et de son expression écrite et orale. Cette observation confirme ce que nous disions en introduction, à savoir que les élèves sont mal préparés pour l'étude de la philosophie en raison, notamment, de leurs faiblesses en lecture et en écriture.

Disons-le sans ambages: nous avons été très déçus de la piètre qualité des conversations, de la tendance systématique au décrochage manifestée par les élèves jusqu'à la cinquième semaine environ (et même au-delà, mais dans une moindre mesure). Nous avons été particulièrement étonnés de voir comment les élèves sortaient facilement du sujet ou l'épuisaient rapidement, combien ils paraissaient à court d'idées. Leur degré de compréhension des textes philosophiques, du moins de la compréhension manifestée dans ces conversations, nous a semblé très faible. En outre, la conversation écrite en temps réel favorise vraiment le papotage et, comme Terry Collins nous en avertissait, elle donne lieu à un discours⁹⁴ "accessoire, incomplet, défectueux, essentiellement phatique et sans approfondissement". Bref, elle partage toutes les insuffisances de la conversation informelle.

Bien entendu, confrontés à cette critique les élèves arguent immédiatement d'un écart considérable entre leur compréhension et leur capacité de l'exprimer. Mais nous pouvons, à notre tour, nous étonner de cette "compréhension" qui ne s'exprime d'aucune manière. Nous croyons qu'il y a certes des degrés de compréhension, mais la seule compréhension effective est celle qui s'exprime, qui donne lieu à une différence opérationnelle dans l'expression de la pensée.

⁹⁴. Traduction d'un passage de la citation de la page 54.

Pour les élèves sourds la situation est apparue très différente, car ceux-ci ont fait de RTW un outil de clarification. Il faut dire que le contexte de ces cours était fort différent; il s'adressait à un groupe de quatre élèves⁹⁵, sourds pratiquant la LSQ, et faisant montre d'une extrême difficulté à comprendre les textes, caractéristique propre de cette clientèle dont le français n'est pas la première langue. C'est précisément sur cette question de la langue, des équivalences entre signes et mots comme de la signification conceptuelle des termes, des concepts et des théories, que tout s'est joué. En fait, il n'y a jamais vraiment eu de conversation entre eux, mais seulement un processus de correction, d'ajustement et de recherche des significations. RTW est devenu un canal d'échange quasi unilatéral avec le professeur. Les préalables du dialogue n'étaient jamais comblés et donc il n'y a pas eu de véritable dialogue.

5.3 Le point sur les conditions d'un usage efficace des réseaux informatiques en classe de philosophie : retombées et recommandations

La condition préalable absolue de l'usage de l'ordinateur en philosophie est la familiarisation avec cet outil de travail. À cet égard, il y a tout lieu de penser que la situation va s'améliorer au cours des cinq prochaines années, mais pour l'instant, il ne semble pas que l'enseignement secondaire joue pleinement son rôle. Comme le Conseil supérieur de l'éducation l'a remarqué, un tel retard dans l'apprentissage de l'informatique confine les élèves à une forme nouvelle d'analphabétisme technologique déplorable. Par ailleurs, le logiciel lui-même est "préhistorique". Sa conception date de 1985, son architecture est dépendante du *Dos*, un système d'opération en voie de disparition. Les élèves qui ont une certaine connaissance des traitements de textes se plaignent à juste titre de son interface figée, des commandes cabalistiques rebutantes, de l'impossibilité d'utiliser la souris, etc. Il est certain que l'interface homme-machine doit devenir plus conviviale. Son traitement de texte devrait comporter les mêmes fonctions de base que les logiciels d'usage courant. Le système devrait être plus stable et plus simple à gérer, la validation des élèves devrait pouvoir se faire en cours de fonctionnement et leur entrée dans le système devrait être facilitée. Pour revenir à la condition préalable, il nous semble que désormais, un tel cours devrait être optionnel et exiger soit une connaissance préalable de l'utilisation des ordinateurs, soit une grande motivation à combler rapidement le retard.

Un point ressort de tous les commentaires d'élèves: sauf dans les petits groupes de discussion (composés de cinq personnes), les élèves avaient de grandes difficultés à suivre les conversations. Ça allait trop vite, c'était trop

⁹⁵.De fait, une cinquième élève a abandonné le cours à la fin de la session pour raison de santé.

décousu, il y avait trop rarement de réponse aux messages. Une idée était facilement “perdue” dans le fil de la conversation. De petits groupes d’interaction se formaient, qui excluaient tous les autres. Ces groupes impénétrables étaient les seuls lieux de rétroaction effective. Par contre, dans les petits groupes (cinq personnes sur un même canal), le rythme était plus lent, le suivi meilleur, les conversations plus interactives.

Par ailleurs, laissés plus ou moins à eux-mêmes, les élèves perdent aisément le thème, tournent en rond, oublient la question à débattre ou se trouvent en panne. Ces problèmes sont ressentis de manière aiguë par les élèves. À l’issue de leur expérience, ils réclamaient toujours plus d’encadrement, malgré un resserrement continu tout au long de la session. Mais plus d’encadrement signifie pourtant une restriction de leur liberté, de même qu’une présence accrue du professeur sur chaque canal, ce qui est manifestement impossible avec un groupe de 32 élèves (soit, dans l’idéal, 6 petits groupes sur autant de canaux différents).

Il est certain que le système *Enfi* permet l’expression écrite à un degré nouveau et dans un contexte stimulant. On doit noter d’ailleurs les progrès des marqueurs conversationnels et le sérieux des interventions dès la mi-session. Mais, paradoxalement, il ne semble pas que ce système favorise beaucoup, comme nous l’avions espéré, le progrès de l’écriture argumentative ou même de l’argumentation dans le dialogue. Par contre, il favorise l’émergence des idées, le développement thématique autour d’une question, et donc l’appropriation des idées philosophiques. Il est possible que l’expérience n’ait pas été assez longue pour permettre un véritable développement, mais la stagnation et même le déclin des marques d’argumentation dans les dernières semaines montrent que cet outil ne suscite pas beaucoup l’approfondissement argumentatif.

On peut penser que l’utilisation du courrier électronique, en combinaison avec la communication en temps réel, aurait eu des impacts plus importants sur ce plan, comme une expérimentation préalable que nous avons menée en ce domaine, en 1994 et 1995, sur le babillard électronique du Cégep du Vieux Montréal (les conférences *Apri* et *Philo*) l’avait laissé prévoir. De fait, les forums thématiques suscitent beaucoup d’intérêt et donnent lieu à des argumentations plus complètes, car les élèves travaillent davantage leurs messages. Sans faire disparaître la communication écrite en temps réel, il nous semble qu’un usage plus modéré de ce procédé dans un ensemble plus grand de moyens pourrait avoir un impact plus important. Mais cette hypothèse reste à vérifier.

Comme nous le disions précédemment, nous avons constaté que, contrairement à nos attentes, le principe *Enfi* ne favorise pas beaucoup les échanges réfléchis. Il faut combattre constamment le phénomène du papotage par un encadrement de plus en plus rigoureux, ressenti comme une nécessité autant par les professeurs que par les élèves. Il convient de souligner l’importance fondamentale de l’élément déclencheur de la discussion qui peut faire ou ne pas faire naître l’intérêt, qui peut

susciter de longues ou de courtes conversations, qui peut permettre l'approfondissement ou favoriser le décrochage. Il est donc très important de soigner cet aspect.

Il importerait aussi d'assurer un suivi après la conversation écrite, peut-être en-dehors de la classe, ou peut-être par une conversation orale, car plusieurs élèves ont souligné le fait que la stimulation éprouvée lors des conversations écrites devrait se prolonger et trouver un aboutissement quelconque. Cet élément renforce notre conviction à savoir que RTW n'est qu'un élément dans un ensemble d'outils informatiques et traditionnels. Parmi ces instruments et ces usages nouveaux que l'informatique permet, nous pensons en particulier aux banques de données multimédia, à Internet et aux autres moyens de télécommunication, aux traitements de texte et aux didacticiels.

Par contre, il faut noter à nouveau que pour les élèves sourds la situation se présente différemment: RTW est devenu un outil de correction en temps réel, un outil d'interaction avec le professeur, un outil de clarification. En somme, il n'a pas été utilisé comme un instrument de conversation mais comme un nouveau canal de communication directe, au sens où pour la première fois aucun interprète n'a besoin d'intervenir dans le processus de communication, entre le professeur et les élèves. Qu'on nous entende bien, il ne s'agit pas de préconiser l'usage exclusif de cet outil ou la mise au rencart des interprètes! Il s'agit d'encourager un usage plus systématique de cet outil qui comporte des avantages irremplaçables, notamment celui de permettre la communication directe, en français, entre les élèves et le professeur. Il complète donc très bien l'exposé magistral et supporte la lecture et la compréhension.

Il apparaît donc qu'en général, pour la population régulière de notre collège, RTW doit être utilisé d'abord comme un déclencheur, mais non comme un système complet en soi. Il doit être accompagné d'un encadrement serré des discussions, et considéré comme un outil informatique parmi d'autres; il est utile pour stimuler les échanges, mais il doit être complété par une reprise collective (discussion de groupe) et individuelle (écriture) de l'objet des réflexions et des échanges. Dans la pratique même de la discussion écrite, il faut éviter trois écueils majeurs – la conversation qui déraile, la conversation qui ne "lève" pas, la conversation qui aboutit à une impasse – par une présence soutenue du professeur sur chaque canal, dans le contexte de conversations en petits groupes. Examinons ces écueils un à un.

- La conversation qui déraile: c'est la hantise des premières semaines et une menace toujours présente; RTW comporte un aspect ludique que nous avons observé chez tous les participants, même les plus sérieux. Pour éviter cet écueil, il faut proscrire, voire sanctionner, les propos hors sujet, les messages de moins de deux lignes et suivre de près la bonne tenue des dialogues.
- La conversation qui ne "lève" pas: lorsque la question de départ n'est pas stimulante, n'éveille pas l'intérêt ou n'oriente pas la réflexion dans la

bonne direction, il arrive qu'une conversation s'épuise dans les premiers messages et ensuite tourne en rond. Cela peut être dû à un manque de préparation de la part des élèves ou à l'échec de la communication pédagogique préalable. Les propos deviennent répétitifs, confus ou hors sujet.

- La conversation qui aboutit à une impasse: il se peut que la question soit trop difficile, trop large ou qu'elle oriente la discussion dans un domaine sur lequel les élèves ne disposent pas d'information. Une intervention rapide du professeur est encore ici requise. Il suggérera alors une autre question ou une piste de réflexion nouvelle plus appropriée.

5.4 Le point sur les perspectives en matière de développement informatique dans l'apprentissage de la philosophie : perspectives de recherche et de développement

Nous pensons que les systèmes de télécommunication écrite en temps différé sont plus prometteurs que les systèmes de télécommunication en temps réel, pour ce qui concerne l'apprentissage du dialogue argumenté. Les systèmes comme RTW semblent plus appropriés pour l'apprentissage de la langue ou pour combler des déficits de nature linguistique, comme avec la population sourde. Cette position exploratoire est justifiée par les comparaisons que nous avons pu faire, en dehors de notre expérimentation, entre le système RTW et les forums philosophiques sur le babillard électronique du collège ou sur Internet.

Mais sous un angle plus général, il nous semble que l'avenir de l'ordinateur en classe de philosophie passe d'abord et avant tout par le développement de didacticiels consacrés à l'apprentissage de la philosophie. Ces didacticiels combinés avec des systèmes *Enfi* plus performants, complétés par l'usage de babillards électroniques, d'Internet, d'exerciceurs et de logiciels de traitement de texte, pourraient fournir un environnement nouveau et riche pour l'apprentissage de la philosophie, sans pour autant exclure les formules plus traditionnelles de la classe magistrale, de la conversation orale, du travail de groupe et des rencontres tutorales. On peut imaginer diverses combinaisons découlant des principes pédagogiques socioconstructivistes expliqués en introduction.

En effet, l'ordinateur est un outil formidable pour favoriser une démarche d'apprentissage: mais il faudrait disposer de banques de données interactives sur la philosophie et les philosophes, d'outils d'échanges et d'expression écrite accompagnant une démarche d'appropriation individuelle et collective du questionnement philosophique. Le principe *Enfi* a sa place dans cet ensemble

de moyens, mais utilisé seul, il nous a semblé pauvre et insuffisant par rapport à ce que l'informatique peut nous apporter. Son traitement de texte, qui nous a servi aussi à la réalisation des exercices hebdomadaires, s'est avéré très rigide pour cette fonction.

Nous avons besoin autant de développement que de recherche. Pourquoi, par exemple, n'y a-t-il pas une encyclopédie multimédia pour présenter la vie et l'oeuvre des grands philosophes, des extraits de leurs principaux livres, des outils de recherche, des dictionnaires et des didacticiels consacrés à la philosophie ? Les Américains sont très avancés dans cette voie avec leurs didacticiels de logique, leurs encyclopédies sur *Hypercard*, leurs outils de référence sur disque optique compact (DOC) et leurs diverses ressources sur Internet⁹⁶. Au Québec, et de manière générale dans les pays francophones, nous sommes en retard.

Il y a certainement là une question de marché, d'où une responsabilité à assumer par le ministère de l'Éducation en ce domaine. Mais il y a aussi, de la part des professeurs de philosophie eux-mêmes, la volonté de s'approprier et d'utiliser ces outils d'information et de communication d'aujourd'hui et de demain.

Mais des questions se posent : est-il nécessaire d'effectuer ce virage ? Qu'est-ce que la philosophie peut gagner à être enseignée en s'appuyant sur un support informatique ? N'est-ce pas là une autre mode passagère, un engouement technologique sans avenir ?

D'abord quelques préalables. D'une part, il faut apprendre à reconnaître les forces de l'intelligence particulière des élèves d'aujourd'hui. Il arrive fréquemment que les professeurs sous-estiment leurs capacités parce que leur expression ne répond pas aux attentes. Leur formation est certes différente de celle des professeurs de philosophie ; leurs intérêts, leurs styles d'apprentissage sont différents, mais si les maîtres savent s'y prendre, ils pourront amener les jeunes à tourner leur intelligence vers le questionnement et les réponses philosophiques. D'ailleurs, certaines conversations écrites nous ont étonné par leur profondeur et leur pertinence. Certains élèves, généralement passifs et apparemment peu intéressés, se sont avérés très préoccupés par la philosophie et son questionnement, grâce à l'outil d'expression que nous leur avons fait expérimenté. Il nous a semblé qu'une approche moins livresque de la philosophie — plus tournée vers l'actualité et

le dialogue, plus préoccupée de la pertinence du questionnement philosophique dans le contexte des questions existentielles, métaphysiques, éthiques et logiques que les élèves se posent déjà — les rejoignait plus

⁹⁶. Qu'il suffise de mentionner le travail extraordinaire accompli par le *Philosophical Documentation Center*, et ses diverses ressources documentaires sur DOC, dont le célèbre *Philosopher's Index*. Mentionnons aussi les ressources de l'*American Philosophical Association*, dont les services vont du courrier électronique et des revues électroniques aux archives FTP, de la banque d'emplois aux prépublications, des sites *gopher* aux sites *web*. Du côté francophone, on peut mentionner les nouveaux services offerts sur le WWW par l'Association canadienne de philosophie et la Société de philosophie du Québec.

facilement, et pouvait ensuite contribuer à les motiver en vue de l'étude des textes philosophiques.

D'autre part, l'informatisation est un vecteur de changement social. Il y a obligation de s'y adapter. De plus en plus, l'ordinateur devient un outil de travail, de culture, d'échange, de communication. Plusieurs praticiens de disciplines traditionnelles comme la philosophie ont d'ailleurs compris l'intérêt de cette technologie dans la préservation et la diffusion de leur héritage culturel. Il faut maintenant comprendre l'apport de ces technologies dans l'apprentissage de la philosophie. RTW est apparu comme un moyen d'exploration thématique plutôt que d'apprentissage de l'argumentation. Ainsi, l'ordinateur peut-il devenir un outil d'exploration puissant, une manière de rendre la philosophie et les philosophes plus vivants et plus actuels aux yeux des élèves.

Bref, l'ordinateur peut être un instrument d'accès à la pensée philosophique autant qu'un outil d'expression et d'échange. Nous concevons les réseaux informatiques comme une occasion de plus de démocratiser, de généraliser, de diffuser la tradition et l'actualité philosophiques, sans perdre ce qui fait la qualité propre de cette discipline.

Si le virage informatique est rendu nécessaire, c'est non seulement à cause d'une transformation sociale des réseaux de communication, mais aussi parce qu'il y a là une occasion d'appropriation plus large de la culture philosophique. Il y a d'ailleurs des aspects du médium informatique qui sont formellement favorables à la pensée philosophique : son aspect systématique, son noyau logique, la place que l'écrit y retrouve, ses aptitudes à la communication sans frontière, etc. Le cyberspace est un lieu nouveau où la philosophie peut vivre et se développer. Discipline synthèse par excellence, la philosophie a une place toute désignée dans le nouveau monde de l'information par informatique. À la fois nouveau lieu de questionnement et d'échange et nouvel outil de réflexion, l'ordinateur objective la pensée d'une manière inconnue jusqu'à maintenant. Il représente un nouvel interface entre la pensée et la communication, entre le monde intérieur et le monde extérieur, entre l'apprentissage et l'expression, entre soi et les autres. La philosophie peut bénéficier de l'informatique, comme elle peut, en retour, contribuer au questionnement sur son sens et sa finalité.

Bibliographie

- ALLEN, Gayle et Ann THOMPSON, "Analysis of the Effect of Networking on Computer-Assisted Collaborative Writing in a Fifth Grade Classroom", *Journal of Educational Computing Research*, vol. 12, no 1, 1995, p. 65-75.
- BARKER, T. T., et F. O. KEMP, "Network theory: A Postmodern Pedagogy for the Writing Classroom", in, HANDA, Carolyn, dir., *Computers and Community: Teaching Composition in the Twenty-first Century*, Upper Montclair, NJ, Boynton/Cook, 1990, p. 1-27.
- BATSON, T., et J. K. PEYTON, "The Computer as Fifth Sense: Networking with Deaf Students to Simulate Natural Language Acquisition", *Teaching English to Deaf and Second-Language Students*, vol.4, no.2, 1986, p. 12-18.
- BATSON, Trent, "Current Projects & ENFI Chronology", *EnfiLog*, vol.1, no.1, 08/1992, p. 6-7.
- BATSON, Trent, "The ENFI Project : A Networked Classroom Approach to Writing Instruction", *Academic Computing*, 02/1988, p. 32-33, 55-56.
- BATSON, Trent, "Overview and Philosophy — The ENFI Project", in, BEIL, D. H., dir., 1989, p. 1-12.
- BEIL, Donald H., *Teacher's Guide to Using Computer Networks for Written Interaction*, Washington, Realtime Learning Systems, 1989, 190 p.
- BEVERSTOCK, Caroline, et CHANDLER, Paul, "Playing Intimately with Meaning : A Rediscovery of Written Conversation", American Educational Research Association Annual Meeting, San Francisco, 04/1992, Polycopié, 22 p.
- COLLEY, Ann M. , Matthew T. GALE, Teri A. HARRIS, "Effects of Gender Role Identity and Experience on Computer Attitude Components", *Journal of Educational Computing Research*, Vol. 10, no 2, 1994, p. 129-137.
- COLLINS, Terry, "Some Possible Limits to the System", in, BEIL, Donald H., dir., 1989, p. 53-58.
- CONSEIL DE LA SCIENCE ET DE LA TECHNOLOGIE, *Miser sur le savoir: Rapport de conjoncture 1994*, Deuxième volet " Les nouvelles technologies de l'information", Section 4.4 "Les NTI et le monde de l'éducation", p. 81 à 93.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, *Les Nouvelles Technologies de l'information et de la communication: des engagements pressants*, Rapport annuel 1993-1994 sur l'état et les besoins de l'éducation, automne 1994.

DANIEL, Marie-France, *La Philosophie et les enfants*, Montréal, Éditions Logiques, 1992, 377 p., p. 173.

DUIN, Ann, Linda A. JORN et Mark DEBOWER, "Collaborative Writing – Courseware and Telecommunications", in LAY and KARIS, dir., 1991, p. 146-169.

DUVAL, Hélène et Denis GAGNON, *L'Ordinateur au cégep: Usage, perceptions et attentes des étudiants et étudiantes*, Rapport de recherche, Montréal, Collège de Rosemont, 1991, 173 p. + annexes.

FERGUSON, George A., et Yoshio TAKANE, *Statistical Analysis in Psychology and Education*, New York, McGraw-Hill, 1989, 587 p.

FLETCHER, David C., "Heuristics: Discovering, Shaping and Forming Ideas", in, BEIL, D. H., dir., 1989, p. 59-66.

FLETCHER, David C., "Principaux usages de RealtimeWriter", CUNY, New York, 06/1993, 2 p.

GARDNER, Donald G., Richard L. DUKES et Richard DISCENZA, "Computer Use, Self-Confidence and Attitudes: a Causal Analysis", *Computer in Human Behavior*, vol. 9, 1993, p. 427-440.

GARNIER, Catherine, et al., *Après Vygotski et Piaget*, Bruxelles, DeBoeck, 1991, 288 p.

HARTMAN, K. et al., "Patterns of Social Interaction and Learning to Write: Some Effects of Network Technologies", *Written Communication*, vol.8, no.1, 1990, p. 56-78.

HUBERMAN, A. Michael, et Matthew B. MILES, *Analyse des données qualitatives, Recueil de nouvelles méthodes*, Bruxelles, De Boeck-Wesmael, 1991, 480 p.

KEELER, Carolyn M. et Robert ANSON, "An Assessment of Cooperative Learning Used for Basic Computer Skills Instruction in the College Classroom", *Journal of Educational Computing Research*, vol.12, no. 4, 1995, p. 379-393.

LANGEVIN, Claude, et Monique LOUBERT, *L'écriture collaborative en réseau local d'ordinateurs (avec le logiciel RealtimeWriter)*, Guide pédagogique, Charlesbourg, Commission scolaire de Charlesbourg, 1991, 40 p.

LANGEVIN, Claude, et Monique LOUBERT, Chercheur principal / Coordinatrice, *Projet Enfi-Québec, Rapport, Phases 1 et 2*, Québec, 1991, 70 p et 38 p.

LANGUAGE DEVELOPMENT & HYPERMEDIA RESEARCH GROUP, "'Open" Software Design : A Case Study", *Educational Technology*, 02/1992, p. 43-55.

LAY, Mary M. and William M. KARIS, dir., *Collaborative Writing in Industry: Investigations in Theory and Practice*, Amityville, Baywood Publishing Company, 1991, 284 p.

LEFEBVRE, Reine, "Écrire une pièce de théâtre au moyen des ordinateurs", *Vie pédagogique*, no.71, p. 39-42.

LIPMAN, Matthew, *Thinking in Education*, Cambridge, C.U.P., 1991, 280 p.

MAGUIRE, Mary, "Contexts, Written Texts and Computers a Dialectic", *Journal of the CAAL/Revue de l'ACLA*, vol. 14, n° 1, printemps 1992, p. 75-94.

MAINGUENEAU, Dominique, *Genèses du discours*, Bruxelles, Pierre Mardaga, 1984, 209 p.

MAINGUENEAU, Dominique, *Initiation aux méthodes de l'analyse du discours, Problème et méthode*, Paris, Hachette, 1976, 192 p.

MUCCHIELLI, Alex, *Les Situations de communication: Approche formelle*, Paris, Eyrolles, 1991, 131 p., p. 52-55.

NOELTING, Gerald, *Le Développement cognitif et le mécanisme de l'équilibration*, Chicoutimi, G. Morin, 1982, 520 p.

NOELTING, Gérald, Jacques LANGLOIS et Alain PAQUET, "Le développement du connecteur logique de disjonction exclusive de l'enfant à l'adulte", Polycopié, École de psychologie, Université Laval, 1991, 61 p.

PEYTON, Joy Kreeft, "Computer Networking: Providing a Context for Students to Write Collaboratively", in, BEIL, D. H., dir., 1989, p. 39-52.

PEYTON, Joy Kreeft et al., *Teaming with Text, Computer Networks to Develop Deaf Students' English Literacy*, Washington, Gallaudet University ENFI Project et al., 1992, 146 p.

PEYTON, Joy Kreeft, et Trent BATSON, "Computer Networking : Making Connections between Speech and Writing", *ERIC/CLL News Bulletin*, vol.10, no.1, 09/1986, p. 1-7.

ROTH, Wolff-Michael, "Semiotic Mediation during the Collaborative Construction of Meaning in a High School Science Class", American Educational Research Association Annual Meeting, San Francisco, 04/1992, Polycopié, 18 p.

SCHNAIDT, Patricia, "Write On", *LAN Magazine*, 12/1987, p. 1-2.

STATON, Jana, "Questions to Ask of ENFI Dialogues", in, BEIL, D. H., dir., 1989, p. 123-128.

STEPHENS, Mark, "Educators Endorse Group Computer Instruction", *Info World*, vol.10, no.39, 09/1988, p. 1-2.

TERRILL, Ronald et Robert DUCHARME, *Passage secondaire-collégial: Caractéristiques étudiantes et rendement scolaire*, Montréal, SRAM, 1994, 380 p.,

THOMPSON, D. P., "Electronic Bulletin Board: a Timeless Place for Collaborative Writing Projects", *Computers and Composition*, vol.7, no.3, 1990, p. 43-53.

- THOMPSON, D. P., "Interactive Networking: Creating Bridges between Speech, Writing and Composition", *Computers and Composition*, vol.5, no.3, 1988, p. 2-27.
- THOMPSON, D. P., "Network Capabilities and Academic Realities: Implementing Interactive Networking in a Community College Environment", *Journal of Computer-Based Instruction*, vol.17, no.1, 1990, p. 17-22.
- TOZZI, Michel, *Penser par soi-même, Initiation à la philosophie*, Lyon, Chronique sociale, 1994, 215 p.
- TREMBLAY, Robert, "ENFI, une promesse ; RTW, un outil, Rapport d'étape", Cégep du Vieux-Montréal, Montréal, 09/1993, 18 p.
- TREMBLAY, Robert, *L'Écriture, Outils pour la lecture et la rédaction des textes raisonnés*, Montréal, McGraw-Hill, 1991, 189 p.
- TREMBLAY, Robert, CHARRON Fernande et Paul BOURCIER, *Conceptualisation et surdité*, Montréal, CVM, 1992, 334 p.
- TREMBLAY, Robert, LACERTE, Lise et Jean-Guy LACROIX, *Le Texte argumentatif et les marqueurs de relation*, Montréal, CVM, 1994, 284 p.
- TREMBLAY, Robert, "Comp tences et objectifs d'apprentissage en formation générale: le cas de la philosophie", *Pédagogie collégiale*, Vol. 9, n  1, 1995, p. 8-14.
- VAN DALEN, Deobold, *Understanding Educational Research, An Introduction*, New York, McGraw-Hill, 1979, 547 p.
- VAN PELT, William et Alice GILLAM, "Peer Collaboration and the Computer-assisted Alassroom: Bridging the Gap between Academia and the Workplace", in LAY and KARIS, dir., 1991, p. 170-205.
- VYGOTSKY, L. S., *Thought and Language*, Cambridge, M.I.T., 1962, 177 p.
- WOOD, David, *How Children Think & Learn*, New York, Basil Blackwell, 1988, 238 p.

Annexes

Annexe 1 - *Cogit*

Annexe 2 - *Paré*

Annexe 3 - *Questar*

Annexe 4 - Résultats bruts

Annexe 5 - Exemples de conversations écrites

Annexe 6 - Description du cours 340-102-03

Annexe 7 - Description détaillée des discussions et des exercices

Annexe 8 - Questionnaire qualitatif

Annexe 9 - *Verbatim* des entrevues

Annexe 1 - Cogit

COGIT : UN TEST DE RAISONNEMENT LOGIQUE POUR LE COLLÉGIAL

Bonjour. Ce test vise à mesurer certaines capacités dans le domaine du raisonnement logique. Les résultats de ce test resteront strictement confidentiels. La passation de ce test a pour objectif de déterminer certains besoins éducatifs : il est administré dans une perspective d'aide à l'apprentissage.

Consignes

- 1) Lisez attentivement chacune des questions.
- 2) Chaque question comporte une et une seule réponse. Lorsque deux réponses vous paraissent possibles, veillez à toujours choisir la meilleure des options (d'un point de vue logique).
- 3) Entourez la lettre qui correspond à la réponse que vous avez choisie sur le formulaire de réponses qui a été distribué.
- 4) Vous avez 50 minutes pour répondre aux 25 questions que le test comporte.
- 5) Si une question vous paraît obscure, vous pouvez demander des éclaircissements.

Exemple

Marie pense que l'alcool est mauvais pour la santé. On peut donc conclure que : a) Marie ne boit pas d'alcool. b) Marie boit énormément. c) On ne sait pas si elle boit de l'alcool ou non.

Si vous croyez que la réponse est "c", vous entourez cette lettre sur le formulaire de réponse. Félicitations, c'est "c".

- 6) Veuillez remettre les questions et les réponses à la fin.

Bonne chance et merci de votre participation !

Aucune utilisation de ce test n'est permise sans autorisation écrite.

Tous droits réservés.

© 1995, Cégep du Vieux Montréal

QUESTIONS

1- Claude est plus grand que Paul, mais Henri est plus grand que Claude. On peut donc dire que ...a) Henri est le plus grand.b) Claude est le plus grand.c) Paul est le plus grand.

2- Certains policiers ne sont pas honnêtes. On peut donc dire que l'énoncé suivant est faux :a) Tous les policiers sont honnêtes.b) Aucun policier n'est honnête.c) Certaines personnes honnêtes ne sont pas policiers.

3- Claude affirme que les rectangles comportent toujours quatre côtés. Henri ajoute : "Tu aurais aussi bien pu dire que tous les rectangles sont des quadrilatères." a) Henri a tort : Claude pense que certains rectangles ne sont pas des quadrilatères.b) Henri a raison, car toutes les figures à quatre côtés sont des quadrilatères.c) Henri a tort, car tous les quadrilatères ne sont pas des rectangles.

4- Julie et Paul sont sortis ensemble vendredi soir. Paul a adoré sa soirée. Donc...a) Julie a adoré sa soirée.b) Julie n'a pas aimé sa soirée.c) On ne peut pas savoir si Julie a aimé sa soirée ou non.

5- Julie pense qu'on doit distinguer le turquoise et le vert. Paul lui répond que pour lui c'est comme faire la différence entre une banane et un coquillage.a) Tous deux font des distinctions de couleur.b) Tous deux font des distinctions de nature.c) Julie fait une distinction de couleur et Paul une distinction de nature.

6- Carole a dit à Julie que les classes étaient très grandes dans son collège. Julie lui a répondu : "Ça doit être un grand collège".a) Julie se trompe, ce n'est pas parce que les classes sont grandes que le collège l'est aussi.b) Julie a raison, les grands collèges ont toujours de grandes classes.c) Julie se trompe, les classes étant très grandes, le collège doit être petit.

7- Dites quelle paire d'objets ressemble le plus à la suivante : le crayon et le papier.a) La tasse et la soucoupe.b) Le marteau et l'enclume.c) La télécommande et la télévision.

8- Dans notre classe, toutes les jolies filles portent des boucles d'oreilles. À notre école, toutes les filles doivent se vêtir d'une blouse blanche. Donc, dans cette classe ...a) Toutes les filles sont jolies.b) Toutes les jolies filles portent une blouse blanche.c) Toutes les filles à blouse blanche portent des boucles d'oreilles.

9- Carole affirme que tous les garçons écrivent mal. Julie répond que les gens qui écrivent mal ne savent pas parler correctement. Que peut-on conclure ?a) Que les garçons ne savent pas parler correctement. b) Que les gens qui ne parlent pas correctement ne savent pas écrire.c) Que les filles écrivent bien.

10- Marie dit à Paul : "J'ai appris que tous les musiciens de ton orchestre ont l'oreille fine." "C'est vrai, répond Paul, mais toutes les personnes à l'oreille fine sont des musiciens!"a) Paul a raison car ça prend une oreille fine pour être musicien.b) Paul a tort, car il y a des gens qui ont l'oreille fine mais qui ne sont pas musiciens.c) Paul a tort, car il y a des musiciens qui n'ont pas l'oreille fine.

11- Henri et Julie arrivent au cinéma, mais les trois seuls sièges disponibles sont dans des sections séparées : un est dans la section de gauche, le deuxième est dans la section du centre et le dernier est dans la section de droite. Henri dit : "Ou bien je m'assois dans la section de gauche et toi au centre, ou bien tu t'assois à gauche et moi au centre; ou bien je m'assois à droite et toi au centre, ou bien c'est toi qui va à droite et moi au centre; ou bien, finalement, tu t'assois à gauche et moi à droite, ou bien encore je m'assois à gauche et toi à droite. " Julie répond : "J'ai une autre idée". Quelle pourrait être cette nouvelle possibilité ?a) Que Julie s'assoie au centre.b) Que Henri et Julie s'assoient à gauche.c) Que Henri et Julie quittent le cinéma.

12- Henri est plus grand que Paul. Claude est plus grand que Paul. Donc...a) On ne sait pas qui est le plus grand des trois.b) Henri et Claude ont la même grandeur.c) On ne peut pas dire qui est le plus petit des trois.

13- Julie dit que son cousin est diabétique et qu'il peut manger n'importe quoi. "Eh bien, dit Marie, alors tous les diabétiques peuvent manger ce qu'ils veulent!". Que pensez-vous de la conclusion de Marie ?a) Elle est correcte, car les diabétiques sont très semblables les uns des autres.b) Elle n'est pas correcte, car tous les diabétiques n'ont pas le même régime à suivre.c) Elle n'est pas correcte, parce que Marie ne connaît pas de diabétique.

14- Paul a parlé avec un ancien terroriste qui lui a affirmé qu'un régime alimentaire équilibré l'avait guéri de son embonpoint. Carole refuse de le croire, car elle n'a pas confiance aux propos d'un ancien terroriste.a) Carole a raison, car les terroristes sont menteurs.b) Carole a tort, car Paul ne se tient pas avec des menteurs.c) Carole a tort, car le fait d'avoir été terroriste n'a rien à voir avec le propos de l'interlocuteur de Paul.

15- Les diététistes disent que les gens qui ont un régime alimentaire équilibré n'ont pas besoin de suppléments alimentaires. La diététiste de Carole lui a prescrit un supplément alimentaire. On peut donc dire ...a) Que le régime alimentaire de Carole est équilibré.b) Que le régime alimentaire de Carole n'est pas équilibré.c) Que le supplément alimentaire va déséquilibrer le régime de Carole.

16- Lorsqu'un examen approche, Claude devient visiblement très nerveux. Paul a vu Claude hier et il a dit à Marie que celui-ci était vraiment très nerveux. Cela signifie donc que...a) Un examen approche pour Claude.b) On ne peut pas dire si un examen approche pour Claude.c) Paul s'est trompé sur le compte de Claude.

17- Julie a été choisie pour le tirage des prix de cette année pour la loterie scolaire. Elle a une boîte opaque devant elle contenant une centaine de billets. Après avoir pigé trois billets verts dans la boîte de tirage, Julie peut conclure que ...a) Tous les billets de participation au concours sont verts.b) Les billets de participation au concours pourraient être verts.c) Les billets de participation au concours ne peuvent pas tous être verts.

18- Paul affirme que certains avocats sont sportifs. "Peut-être, répond Carole, mais on ne peut pas dire que tous les avocats soient sportifs." Si l'affirmation de Paul est vraie, que pensez-vous de l'idée de Carole ?a) On ne peut pas savoir si Carole a tort ou a raison, car si certains avocats sont sportifs, ils le sont peut-être tous.b) Carole a raison, car si on dit que certains avocats sont sportifs, cela implique qu'il y en a qui ne le sont pas.c) Carole a tort, car si certains avocats sont sportifs, c'est la preuve que tous les avocats doivent être sportifs.

19- Henri dit que seuls les techniciens de Rolls Royce peuvent leurs limousines. On peut donc dire que...a) Toutes les limousines de Rolls Royce peuvent être réparées par leurs techniciens.b) Tous les techniciens peuvent réparer une limousine de Rolls Royce.c) Certaines limousines de Rolls Royce peuvent être réparées par leurs techniciens.

20- Lors d'une discussion sur l'environnement, on disait que la pollution de l'air ne peut plus être tolérée. "C'est vrai, dit Marie, car bientôt il n'y aura plus d'air du tout." "Je suis d'accord, répondit Julie, d'ailleurs tous les spécialistes que j'ai entendus le disent également." "C'est vrai, ajouta Carole, car la pollution de l'air est néfaste pour la santé." Qui énonce le meilleur argument ? a) Marie. b) Julie. c) Carole.

21- Claude pense que le bénévolat est la meilleure façon de résoudre le problème de la pauvreté. Il suppose donc... a) Que le problème de la pauvreté ne peut pas être résolu autrement. b) Qu'il y a d'autres moyens de résoudre le problème de la pauvreté. c) Que tous les moyens sont bons pour résoudre le problème de la pauvreté.

22- Marie a mangé une pizza avant d'aller se baigner et elle a été malade. " Je n'y comprends rien, dit-elle, parce que la pizza ne me rend jamais malade et la baignade est bonne pour la santé." En réalité, Marie a été malade, parce que... a) La pizza n'était pas très fraîche. b) Elle s'est baignée trop longtemps. c) Il est préférable pour elle de ne pas manger de pizza avant d'aller se baigner.

23- "De quelle couleur était le cheval noir du roi Philippe, demande Henri ?" Cette question est incorrecte parce que... a) Le roi Philippe avait plusieurs chevaux. b) Les chevaux peuvent être de plusieurs couleurs. c) La question comporte la réponse.

24- Carole, qui s'intéresse exclusivement aux émissions romantiques, ne sait pas si elle regardera l'émission spéciale intitulée "Le coeur à vif", parce que... a) Elle n'aime pas les émotions fortes. b) Les opérations chirurgicales lui lèvent le coeur. c) Ça pourrait aussi bien être le titre d'un film que celui d'un documentaire.

25- Julie sait qu'aucune exploratrice n'a jamais réussi à revenir vivante de l'exploration d'une fosse abyssale. Henri a entendu dire qu'une exploratrice va tenter d'explorer une fosse abyssale de l'océan Pacifique. Si tous les deux ont raison, alors... a) Ça ne peut pas être une véritable exploratrice. b) Elle pourrait ne pas revenir vivante. c) Elle ne descendra pas dans une fosse abyssale.

COGIT

Formulaire de réponse

Nom : _____

Groupe : _____

Session : _____

QUESTIONS	RÉPONSES		
1	a	b	c
2	a	b	c
3	a	b	c
4	a	b	c
5	a	b	c
6	a	b	c
7	a	b	c
8	a	b	c
9	a	b	c
10	a	b	c
11	a	b	c
12	a	b	c
13	a	b	c
14	a	b	c
15	a	b	c
16	a	b	c
17	a	b	c
18	a	b	c
19	a	b	c
20	a	b	c
21	a	b	c
22	a	b	c
23	a	b	c
24	a	b	c
25	a	b	c

Annexe 2 - *Paré*

Nom de l'étudiant: _____

Groupe: _____

Bonjour,

L'épreuve *Paré* consiste à rédiger le plan et le résumé d'une dissertation. Le texte de référence doit vous être remis en même temps que le présent cahier dans lequel vous devez exécuter, à simple interligne, le travail de rédaction.

La durée maximale de l'épreuve est de une heure et demie.

** On entend ici par plan d'une dissertation, l'identification des idées importantes (sujet, conclusion logique, principaux arguments, principales définitions et le problème) et la reconstruction de la structure argumentative du texte .

** On entend ici par résumé d'une dissertation, la contraction de ce texte en respectant son contenu et sa structure logique.

Notes:

- Pour rédiger le plan, vous n'avez qu'à compléter le questionnaire du présent cahier intitulé "Plan du texte: schéma de la structure argumentative et questionnaire".

- Le résumé devrait respecter une ratio d'un mot pour six. Par conséquent, si le texte comprend 750 mots, le résumé devrait en comprendre environ 125.

Bon travail.

Aucune utilisation de ce test n'est permise sans autorisation écrite.

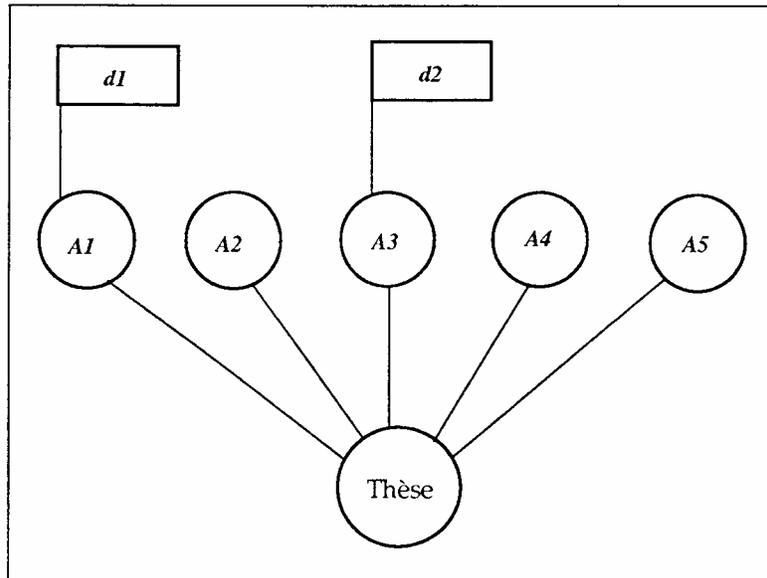
Tous droits réservés.

© 1995, Cégep du Vieux Montréal

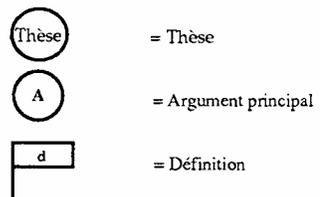
PARÉ

1: Plan du texte: schéma de la structure argumentative et questionnaire

Remplissez le questionnaire en vous inspirant du schéma suivant, qui représente la structure argumentative du texte de référence.



Légende



QUESTIONS

1: Quel problème le texte aborde-t-il?

2: Identifiez les cinq arguments principaux $A1$, $A2$, $A3$, $A4$, $A5$ en faveur de la thèse (qu'on trouve dans la conclusion du texte) ?

Note: Attention de ne pas confondre les arguments principaux avec les arguments secondaires.

$A1$ _____

$A2$ _____

$A3$ _____

$A4$ _____

$A5$ _____

3: Identifiez les deux définitions $d1$, $d2$, en rapport avec les arguments principaux $A1$ et $A3$?

$d1$ _____

$d2$ _____

4: Résumé

Contractez le texte de référence en respectant un ratio d'environ un mot pour six (1/6).

PARÉ : GRILLE INDIVIDUELLE DE CORRECTION DE L'ÉPREUVE

Date: _____ Numéro de l'étudiant: _____
 Correcteur : _____

Critères		Non maîtrisé				Maîtrisé	
PLAN D'ARGUMENTATION							
1.	Identification précise et complète des définitions	1	2	3	4	5	6
2.	Identification précise et complète des principaux arguments	1	2	3	4	5	6
3.	Respect de la structure d'argumentation	1	2	3	4	5	6
RÉSUMÉ							
4.	Présence de toutes les idées et informations importantes du texte	1	2	3	4	5	6
5.	Présentation objective des idées et informations du texte	1	2	3	4	5	6
6.	Respect de l'organisation du texte	1	2	3	4	5	6

PARÉ : GUIDE EXPLICATIF DES CRITÈRES DE CORRECTION

A) Plan de la dissertation

1: Identification précise et complète des principaux arguments

On entend par l'identification précise et complète des principaux arguments, la reconnaissance et l'expression claire et entière des raisons qui soutiennent directement l'idée principale (qu'on appelle idées secondaires ou idées directrices du texte).

- Alors que la position 1 signifie qu'aucun argument n'est identifié, la position 6 signifie que tous les arguments sont identifiés de façon précise et complète.
- 1- aucun argument n'est identifié
- 2- la majorité des arguments n'est pas identifiée
- 3- une minorité d'arguments n'est pas identifiée et les autres le sont de façon imprécise et incomplète
- 4- tous les arguments sont identifiés mais la majorité le sont de façon imprécise et incomplète
- 5- la majorité des arguments est identifiée de façon précise et complète, mais un ou deux arguments sont identifiés de façon incomplète
- 6- tous les arguments sont identifiés de façon précise et complète

2: Identification précise et complète des définitions

On entend par l'identification précise et complète des définitions, la reconnaissance et l'expression claire et entière des principales définitions que comporte le texte.

* Alors que la position 1 signifie qu'aucune des définitions n'est identifiée, la position 6 signifie que toutes les définitions importantes sont identifiées de façon précise et complète.

- 1- aucune définition n'est identifiée
- 2- une définition seulement est identifiée de façon imprécise et incomplète
- 3- une définition seulement est identifiée de façon précise et complète
- 4- toutes les définitions sont identifiées mais de façon imprécise et incomplète
- 5- toutes les définitions sont identifiées, mais une est exprimée de façon imprécise ou incomplète
- 6- toutes les définitions sont identifiées de façon précise et complète

3: Respect de la structure de la dissertation

On entend par respect de la structure de la dissertation la mise en évidence de l'organisation hiérarchique des idées du texte, de la position et de l'ordre exact des arguments, des définitions et du problème.

* Alors que la position 1 signifie qu'il n'y a aucune mise en évidence de l'organisation du texte ou qu'il y a non-respect absolu de la structure argumentative, la position 6 signifie qu'il y a respect absolu de la structure argumentative ou de l'organisation du texte.

- 1- aucune idée n'est correcte
- 2- une ou deux idées sont correctes
- 3- cinq ou six idées sont incorrectes
- 4- trois ou quatre idées sont incorrectes
- 5- une ou deux idées sont incorrectes
- 6- toutes les idées sont complètes et au bon endroit

B) Résumé

4: Présence de toutes les idées et informations importantes du texte

On entend par présence de toutes les idées et informations importantes du texte, l'expression, dans le résumé, de la conclusion, de tous les arguments principaux et de toutes les informations s'y rattachant directement telles les principales définitions et le problème.

* Alors que la position 1 signifie que le résumé ne contient aucune des informations et idées importantes du texte-source, la position 6 signifie que le résumé contient toutes les informations et idées importantes du texte-source et ne contient que ces informations et ces idées.

- 1- aucune idée importante n'est reprise dans le résumé
- 2- il y a très peu des éléments requis
- 3- il y a quelques éléments, mais on perd l'essentiel
- 4- plusieurs éléments manquent mais l'essentiel est là
- 5- quelques éléments sont absents
- 6- le résumé contient tous les arguments principaux, la conclusion et la plupart des informations importantes

5: Présentation objective des idées et informations du texte

On entend par présentation objective des idées et informations du texte la fidélité du résumé au texte-source; l'expression fidèle, dans une langue personnelle, des principales idées et informations du texte, en l'occurrence des principaux arguments et de la conclusion.

* Alors que la position 1 signifie que le résumé est l'expression d'idées ou d'opinions personnelles ou qu'il déforme complètement les informations et idées du texte-source (ou texte de référence), la position 6 signifie que les informations sont présentées de manière tout à fait objective et fidèle.

- 1- le texte-source est complètement déformé
- 2- seule une ou deux idées sont rendues fidèlement
- 3- l'essentiel du texte est perdu malgré quelques bons éléments
- 4- l'essentiel est rendu malgré de nombreuses déformations ou omissions
- 5- l'essentiel est rendu malgré une ou deux omissions
- 6- le texte-source est parfaitement rendu

6: Respect de l'organisation du texte

On entend par respect de l'organisation du texte le respect, dans le résumé, de la structure argumentative du texte-source, de la hiérarchie des idées et informations, tout comme le respect des liens logiques existant dans le texte-source entre les idées et informations.

* Alors que la position 1 signifie que le résumé ne respecte pas l'organisation du texte-source ou qu'il ne constitue qu'une collection d'idées et d'informations prélevées ou non du texte-source, la position 6 signifie que le résumé respecte la logique du texte-source et la met en évidence en utilisant les marqueurs de relation appropriés.

- 1- l'organisation du texte-source est totalement perdue
- 2- il ne reste presque rien de l'organisation du texte-source
- 3- l'organisation du texte-source est perdue pour l'essentiel
- 4- l'organisation du texte-source est respectée mais il y a plusieurs erreurs
- 5- l'organisation du texte-source est respectée malgré quelques erreurs mineures
- 6- l'organisation du texte-source est intégralement respectée

1- Environnement et responsabilité

On parle beaucoup par les temps qui courent de la responsabilité des industries et des différents niveaux de gouvernement en matière de protection de l'environnement. Loin de nous l'intention de remettre en cause cette responsabilisation qui, d'ailleurs, a déjà beaucoup contribué à l'amélioration du milieu et du paysage québécois, ou du moins au ralentissement de sa dégradation. Mais cette attention exclusive aux grands pollueurs et aux décideurs politiques n'occulte-t-elle pas la responsabilité des individus?

D'abord, la notion elle-même d'environnement s'étend aussi bien à la nature, à la société, à la culture qu'à l'individu. L'environnement, en effet, est le lieu des échanges, des interactions et des influences mutuelles. Ainsi, qu'on le veuille ou non, nous sommes sur la Terre tous et toutes interreliés. Bien sûr, Exxon pollue beaucoup plus que vous et moi, mais nous participons tous à ce lieu d'échange qu'est notre planète et l'accumulation des petits gestes destructeurs finit par avoir un effet important sur cet environnement.

N'oublions pas non plus que les petits gestes protecteurs ont leur importance. Prenons le cas du recyclage des déchets. Comment penser que l'on puisse recycler les déchets si les consommateurs ne font pas le tri de leurs déchets. Carton ici, verre là, métal ici et plastique là. Ces petites actions anodines sont pourtant à la source de la grande opération du recyclage, elles sont le début du processus.

La responsabilité se définit comme la capacité d'assumer ce qui découle de ses actes et de ses paroles. Ce terme implique la cohérence et la conscience. Ainsi, si telle compagnie pétrolière prend le risque de transporter le pétrole par bateau, il est attendu qu'elle s'engage au nettoyage entier des eaux et rives en cas de déversement. Mais celui qui exige cet engagement de la part des grandes compagnies pétrolières doit aussi assumer sa propre responsabilité à son échelle. Je ne puis exiger la responsabilisation d'un autre, aussi grand soit-il, sans me responsabiliser moi-même. Car pensons-y bien: prenons le cas de nos habitudes de consommation. Comment pouvons-nous accuser une entreprise productrice de plastique de polluer l'environnement alors que nous encourageons nous-mêmes sa surproduction en achetant à peu près tout ce qu'il y a de gadget plastique jetable sur le marché? Le lien est direct. J'achète, ils produisent et ils polluent sans oublier que je pollue moi-même en jetant le plastique très difficilement recyclable.

La responsabilité dont nous parlons ici est une notion essentiellement humaine. Et en tant que telle, elle implique une vision qui me place au-delà des limites de mon individualité. Elle me place face à l'humanité actuelle et future. Elle m'interpelle en m'obligeant à penser à ce que je puis faire aujourd'hui pour ceux qui me suivront. Ce point de vue humaniste peut être difficile à prendre pour moi comme être concret et limité dans le temps, car je ne serai plus là dans un siècle, ni peut-être mes descendants, pour constater les résultats de mes actions et attitudes. Mais en tant qu'être humain je dois concevoir mon existence dans la vaste continuité de la vie sur Terre. En ce sens,

chacun de nous est personnellement responsable de la suite des choses et de la qualité de l'environnement qui sera légué aux générations futures.

D'ailleurs, en dernière analyse, le véritable moteur du changement est l'individu ou plutôt la somme des individus. Les institutions ou les grandes entreprises sont des mastodontes au mouvement lent et difficile dont la transformation est d'ordinaire consécutive aux pressions répétées et provenant de toutes parts. Certes, une propagande contraire à leurs actions peut entraîner une mauvaise réputation et parfois obliger une instance quelconque à bouger dans une autre direction. Mais encore faut-il que cette contestation ait des partisans. Prenons l'exemple de la guerre du Vietnam: ce sont les adeptes du mouvement pour la paix qui ont, par leur contestation active, forcé le gouvernement américain à changer sa politique et mettre fin à la guerre. Dans le cas de la protection de l'environnement, on peut s'attendre à ce qu'il en soit de même. Quand suffisamment d'individus auront adopté une attitude positive, les grandes industries et les hauts paliers de gouvernement suivront.

Bref, le problème de la préservation de l'environnement est sans doute un problème de société mais c'est aussi un problème de responsabilité individuelle. On ne peut tenir un autre responsable d'une situation quelconque sans soi-même bien peser quelle est sa part de responsabilité dans celle-ci. C'est le changement de mentalité des individus qui amènera le changement des institutions.

Analyse du texte de référence #1

Problème : En matière d'environnement, l'attention exclusive aux grands pollueurs et aux décideurs politiques n'occulte-elle pas la responsabilité des individus?

A1 : L'accumulation des petits gestes destructeurs finit par avoir un effet important sur cet environnement.

d.1.1 : Qu'est-ce que l'environnement sinon le lieu des échanges, des interactions et des influences mutuelles?

A2 : N'oublions pas non plus que les petits gestes protecteurs ont leur importance.

a.2.1 : Ces petites actions anodines sont pourtant à la source de la grande opération du recyclage, elle sont le début du processus.

A3 : Mais celui qui exige cet engagement de la part des grandes compagnies pétrolières doit aussi assumer sa propre responsabilité à son échelle.

d.3 : La responsabilité se définit comme la capacité d'assumer ce qui découle de ses actes et de ses paroles. Ce terme implique la cohérence et la conscience.

a.3.1. : Je ne puis exiger la responsabilisation d'un autre, aussi grand soit-il, sans me responsabiliser moi-même.

A4 : Chacun de nous est personnellement responsable de la suite des choses et de la qualité de l'environnement qui sera légué aux générations futures.

a.4.1 : Pourtant en tant qu'être humain je dois concevoir mon existence dans la vaste continuité de la vie sur Terre.

A5 : D'ailleurs, en dernière analyse, le véritable moteur du changement est l'individu ou plutôt la somme des individus.

a.5.1 : Les institutions ou les grandes entreprises sont des mastodontes au mouvement lent et difficile dont la transformation est d'ordinaire consécutive aux pressions répétées et provenant de toutes parts.

Thèse : Le problème de la préservation de l'environnement est sans doute un problème de société mais c'est aussi un problème de responsabilité individuelle.

2- Responsabilité et environnement

On parle beaucoup par les temps qui courent de la responsabilité des individus en matière de protection de l'environnement. Loin de nous l'intention de remettre en cause cette responsabilisation qui, d'ailleurs, a déjà beaucoup contribué à l'amélioration du milieu et du paysage québécois, ou du moins à en ralentir la dégradation. Mais ne devrions-nous pas dans ce dossier mettre plus en évidence la responsabilité des grandes industries et des différents niveaux de gouvernement?

D'abord, la notion elle-même d'environnement s'étend certes à l'individu de même qu'à la nature mais aussi à la société et à la culture, lesquelles comprennent les décideurs politiques et les grands agents économiques. L'environnement, en effet, est le lieu des échanges, des interactions et des influences mutuelles. Et dans ce contexte, l'on peut penser que plus un acteur est grand, plus l'effet destructeur de ses actes est important. Une attention à la mesure de ces effets possibles nous semblerait donc tout à fait souhaitable. Vous et moi polluons sans doute mais sûrement pas autant qu'une compagnie pétrolière comme Exxon.

N'oublions pas non plus que ces géants peuvent aussi avoir un effet très positif sur l'environnement. En fait, leur action protectrice et purificatrice est non seulement souhaitable mais nécessaire. Comment penser, par exemple, que l'on puisse se livrer au recyclage des déchets si les administrations des grandes villes n'investissent pas des sommes considérables dans son organisation? Comment penser que l'on puisse dépolluer les eaux si les gouvernements et les grands pollueurs ne s'y engagent pas? Leurs actions sont à la source des processus de recyclage et de dépollution.

La responsabilité se définit comme la capacité d'assumer ce qui découle de ses actes et de ses paroles. Ce terme implique la conscience mais aussi la cohérence. Chacun doit assumer sa propre responsabilité à son échelle. Ainsi, si telle compagnie pétrolière prend le risque de transporter le pétrole par bateau, il est attendu qu'elle s'engage au nettoyage entier des eaux et rives en cas de déversement et à une compensation pour les dommages causés. Il en est de même pour les décisions qu'ont pu prendre ou les gestes qu'ont pu poser les institutions ou les grandes entreprises dans le passé et qui ont causé du tort à l'environnement. Les grands pollueurs doivent maintenant compenser pour le dommage encouru.

La responsabilité dont nous parlons ici est d'ordre civil mais aussi humain. Les industries comme les gouvernements sont des créations humaines qui ont comme leurs créateurs des devoirs. Et en ce sens, chacune de ces personnes morales est responsable de la suite des choses sur la Terre et donc de la qualité de l'environnement qui sera légué aux générations futures. La notion de responsabilité implique en effet une vision au-delà des intérêts immédiats. Elle nous place face à l'humanité actuelle et future. Elle

interpelle en obligeant à penser à ce que l'on peut faire aujourd'hui pour ceux qui suivront. Ainsi donc, en tant que création humaine, toute institution se doit de concevoir son existence dans la vaste continuité de la vie sur Terre.

D'ailleurs, les grandes industries et les grandes institutions sont les véritables moteurs du changement. Constamment, elles proposent ou imposent, selon le cas, des produits ou des modes de fonctionnement qui engendrent chez les individus des habitudes. La responsabilité, tel que dit plus haut, implique non seulement cohérence mais conscience. Mon stylo *Bic* n'est pas cher, disponible presque partout et est très utile. Mais qu'est-ce que j'achète avec mon stylo à 29 cents sinon la permission de le perdre? Qu'on le veuille ou non, on fait beaucoup moins attention à un *Bic* de 29 cents qu'à une plume de 29\$. Et si, d'une part, stylo *Bic* veut dire accessibilité, il implique aussi quantité, perte et pollution. Car ce fameux stylo est fait de plastique non recyclable. Certes, il ne s'agit là que d'un exemple, mais l'on ne peut penser à la possibilité d'un environnement meilleur si les superstructures sociales continuent à encourager chez les individus la formation d'habitudes destructrices pour l'environnement.

Bref, le problème de la préservation de l'environnement est sans doute une affaire de responsabilité individuelle, mais c'est aussi un problème d'ordre institutionnel. Les gestes des grands acteurs gouvernementaux et industriels peuvent avoir des effets destructeurs ou protecteurs importants. D'ailleurs, ils ont déjà beaucoup causé de dommages et ils en causent encore en polluant et en fournissant aux individus des modèles de comportements pas toujours très écologiques.

Analyse du texte de référence #2

Problème : En matière d'environnement, l'attention exclusive des individus n'occulte-elle pas la responsabilité des grands pollueurs et des décideurs politiques ?

A1 : L'on peut penser que plus un acteur est grand, plus l'effet destructeur de ses actes est important.

d.1.1 : Qu'est-ce que l'environnement sinon le lieu des échanges, des interactions et des influences mutuelles?

A2 : Leur action protectrice est non seulement souhaitable mais nécessaire.

a.2.1 : La santé de l'environnement dépend donc directement de l'engagement des institutions et des industries concernées.

A3 : Les institutions ou les grandes entreprises ont pris dans le passé des décisions, ont posé des gestes qui ont causé du tort à l'environnement. À elles maintenant de compenser pour le dommage.

d.3 : La responsabilité se définit comme la capacité d'assumer ce qui découle de ses actes et de ses paroles. Ce terme implique la conscience mais aussi la cohérence.

a.3.1. : Chacun doit assumer sa propre responsabilité à son échelle.

A4 : Les grandes industries et les grandes institutions proposent constamment ou imposent selon le cas des formes matérielles ou des modes de fonctionnement qui engendrent chez les individus des habitudes.

a.4.1 : On ne peut penser à la possibilité d'un environnement meilleur si les superstructures sociales continuent à encourager la formation d'habitudes destructrices pour l'environnement.

A5 : D'ailleurs, en dernière analyse, le véritable moteur du changement est l'individu ou plutôt la somme des individus.

a.5.1 : Les institutions ou les grandes entreprises sont des mastodontes au mouvement lent et difficile dont la transformation est d'ordinaire consécutive aux pressions répétées et provenant de toutes parts.

Thèse : Le problème de la préservation de l'environnement est sans doute un problème de responsabilité individuelle, mais c'est aussi un problème d'ordre institutionnel.

Annexe 3 - Questar

Bonjour!

L'épreuve *QUESTAR* consiste à rédiger une dissertation. D'où son nom, "*quest*" pour questionnement et "*ar*" pour argumentation, car une dissertation est un texte où un problème doit être étudié et résolu à l'aide d'une argumentation logique.

Consignes

- 1) Le texte doit être d'une longueur minimale de 750 mots. Il doit être écrit lisiblement à l'encre bleue ou noire.
- 2) La durée maximale de l'épreuve est de trois périodes (2h40).
- 3) Vous avez le droit d'utiliser un dictionnaire et une grammaire.
- 4) Situez-vous par rapport à cette question et justifiez votre position à l'aide d'arguments dans un texte suivi.
- 5) Indiquez clairement votre nom et votre groupe sur la première ligne de chaque page.

Bon travail!

Aucune utilisation de ce test n'est permise sans autorisation écrite.

Tous droits réservés. © 1995, Cégep du Vieux Montréal

SUJET DE LA DISSERTATION

Les lignes qui suivent présentent le sujet de la dissertation et un bref résumé de la problématique.

Liberté ou déterminisme ?

par René Dansereau

Le problème consistant à savoir si l'être humain est essentiellement libre ou si, au contraire, il est déterminé pour la plus grande part de son comportement (un peu comme le rouage d'une machine) est l'un des plus troublants et des plus cruciaux qui se soit posé à la réflexion humaine. D'un côté, certains penseurs tiennent la liberté pour la caractéristique essentielle de l'être humain, à la différence précisément des animaux et des choses. Cette liberté, ils la définissent au sens fort (liberté intérieure) en tant que capacité à diriger pleinement sa conscience et à décider en toute autonomie de ses actes et de ses valeurs. En ce sens, par sa liberté, l'homme échapperait en bonne partie au déterminisme de la nature.

D'un autre côté, d'autres penseurs n'hésitent pas à mettre en doute et à récuser ce prétendu privilège humain du libre arbitre, et soutiennent même, à l'inverse, un déterminisme plus ou moins complet de l'action et des pensées de l'être humain. Ainsi, selon cette conception, la liberté est une illusion, puisque tout le comportement de l'être humain se trouve plus ou moins soumis au conditionnement du milieu; il est donc prévisible selon la loi des causes et des effets. Contrairement à la thèse adverse de la liberté humaine, le déterminisme soumet rigoureusement les êtres humains au règne de la nature, à l'égal des animaux ou des choses.

GRILLE INDIVIDUELLE DE CORRECTION DE L'ÉPREUVE *QUESTAR*

Date: _____ Numéro de l'étudiant: _____
Correcteur : _____

	Critères	Non maîtrisé			Maîtrisé		
		1	2	3	4	5	6
1.	Progression du texte	1	2	3	4	5	6
2.	Développement de la problématique	1	2	3	4	5	6
3.	Pertinence de l'information	1	2	3	4	5	6
4.	Autonomie du discours	1	2	3	4	5	6
5.	Nombre des idées développées	1	2	3	4	5	6
6.	Respect de la structure argumentative	1	2	3	4	5	6
7.	Acceptabilité des prémisses	1	2	3	4	5	6
8.	Suffisance des liens argumentatifs	1	2	3	4	5	6
9.	Valeur de l'argumentation	1	2	3	4	5	6

QUESTAR: GUIDE EXPLICATIF DES CRITÈRES DE CORRECTION

1: Progression du texte

On entend par la progression du texte le fait que le texte se développe selon un certain schéma – analytique ou synthétique – soit en progressant du général au particulier ou, au contraire, du particulier au général. Le texte peut également suivre une progression démonstrative, chronologique ou par degré de complexité. Il peut aussi progresser en fonction des thèmes ou autrement. Sa structure doit être ordonnée afin de soutenir cette progression.

* Alors que la position 1 signifie que le texte ne comporte aucune progression, la position 6 signifie que le texte progresse parfaitement.

- 1- le texte ne suit aucun ordre et ne progresse pas du tout
- 2- le texte comporte plusieurs problèmes d'ordre et ne progresse pas du tout
- 3- le texte comporte plusieurs problèmes d'ordre et de progression
- 4- le texte est généralement correc, mais comporte quelques problèmes d'ordre et de progression
- 5- le texte se développe de manière ordonnée, mais ne progresse pas parfaitement
- 6- le texte se développe de manière ordonnée et progresse parfaitement

2: Développement de la problématique

On entend par le développement de la problématique le fait que le texte s'articule autour d'un problème principal et se développe par la présentation de sous-problèmes, de nouvelles questions, d'hypothèses ou de voies alternatives qui lui sont liés.

* Alors que la position 1 signifie que le texte ne comprend aucune problématique, la position 6 signifie que la problématique se développe de façon suffisante.

- 1- le texte n'identifie pas le problème principal
- 2- le texte pose seulement le problème principal
- 3- le texte pose un problème principal duquel il présente deux formes ou aspects alternatifs ou moins
- 4- la problématique se développe de façon inconstante et présente peu de formes ou aspects alternatifs au problème
- 5- la problématique se développe de façon constante mais ne présente que quelques formes ou aspects alternatifs du problème
- 6- la problématique se développe de façon constante en examinant le problème sous plusieurs formes ou aspects alternatifs

3: Pertinence de l'information

On entend par la pertinence de l'information le fait que les informations, c'est-à-dire les faits, les exemples, les énoncés généraux, les références et les statistiques, utilisées dans le texte se rapportent directement au sujet et soutiennent judicieusement l'argumentation.

Dans le cas d'une dissertation, la pertinence de l'information implique aussi sa capacité à fonder l'opinion défendue par l'auteur en explicitant toutes les prémisses non évidentes et en examinant tous les aspects du problème et notamment l'antithèse ou les objections qu'il implique.

* Alors que la position 1 signifie que toute l'information contenue dans le texte est non pertinente, la position 6 signifie au contraire qu'elle est tout à fait pertinente.

- 1- toute l'information est non pertinente
- 2- la quasi-totalité de l'information est non pertinente
- 3- la majeure partie de l'information est non pertinente
- 4- la majeure partie de l'information est pertinente
- 5- la quasi-totalité de l'information est pertinente
- 6- toute l'information est pertinente

4: Autonomie du discours

On entend par l'autonomie du discours l'autosuffisance du discours, son caractère explicite et sa précision.

Un discours qui contient toutes les données nécessaires à sa compréhension et à sa lecture suivie est autosuffisant.

Un discours qui marque chacun des moments de son développement a un caractère explicite.

Un discours qui exprime clairement et complètement chacun des points qu'il aborde est précis.

* Alors que la position 1 signifie que le texte n'est ni autosuffisant, ni explicite, ni précis, la position 6 signifie que le texte est à la fois autosuffisant, explicite et précis.

- 1- le texte n'est ni autosuffisant, ni explicite, ni précis
- 2- toutes ces qualités sont relativement insatisfaisantes
- 3- aucune des qualités n'est tout à fait satisfaisante
- 4- deux des trois qualités ne sont pas tout à fait satisfaisante
- 5- une des qualités n'est pas tout à fait satisfaisante
- 6- le texte est autosuffisant, explicite et précis

5: Nombre des idées développées

On entend par le nombre des idées développées la somme des idées distinctes incluses dans la structure argumentative du texte.

Dans un texte argumentatif, on comptera pour une idée: l'idée principale, les idées directrices ou arguments distincts de même que leurs justifications.

Dans le cas d'une dissertation, on comptera pour une idée en plus de la thèse principale, des thèses secondaires, des arguments et leurs justifications, les objections, réfutations ou examens d'objection que le texte comporte.

* Alors que la position 1 signifie que le texte contient 6 idées ou moins, la position 6 signifie que le texte contient 16 idées ou plus.

- 1- le texte contient 7 idées ou moins
- 2- le texte contient 8 ou 9 idées
- 3- le texte contient 10 ou 11 idées
- 4- le texte contient 12 ou 13 idées
- 5- le texte contient 14 ou 15 idées
- 6- le texte contient 16 idées ou plus

6: Complétude de la structure argumentative

On entend par la complétude de la structure argumentative, le fait que le texte soit bel et bien un texte argumentatif, c'est-à-dire, qu'il présente un raisonnement qui a pour objet de convaincre rationnellement de la justesse d'un point de vue et qu'il comprend aussi l'examen des objections et leur réfutation lorsque le problème le suggère.

* Alors que la position 1 signifie que le texte n'est pas du tout argumentatif, la position 6 signifie que le texte est structuré en fonction d'une problématique et d'une argumentation explicite, incluant l'examen des objections qu'elles suscitent et de leur réfutation.

- 1- le texte n'est pas du tout argumentatif
- 2- le texte ne comporte que quelques éléments argumentatifs
- 3- la structure argumentative est claire mais très incomplète
- 4- la structure argumentative est claire, mais il manque quelques éléments à sa complétude
- 5- la structure argumentative est claire, mais un ou deux éléments manquent pour qu'elle soit complète
- 6- la structure argumentative du texte est complète

7: Acceptabilité des prémisses

On entend par l'acceptabilité des prémisses le fait que les idées présentées à titre de prémisses en faveur d'une conclusion résistent à l'examen critique et peuvent être tenues pour acquises dans l'argumentation.

* Alors que la position 1 signifie que le texte ne comporte aucune prémisses acceptable, la position 6 signifie que toutes les prémisses de l'argumentation sont acceptables.

- 1- aucune prémisses n'est acceptable
- 2- la plupart des prémisses sont inacceptables
- 3- la majorité des prémisses sont inacceptables
- 4- la majorité des prémisses sont acceptables
- 5- la plupart des prémisses sont acceptables
- 6- toutes les prémisses sont acceptables

8: Suffisance des liens argumentatifs

On entend par la suffisance des liens argumentatifs le fait que les liens argumentatifs soient logiquement recevables, plausibles ou indubitables, excluant ainsi les sophismes et les raisonnements douteux.

* Alors que la position 1 signifie que le texte ne comporte aucun lien argumentatif suffisant, la position 6 signifie que tous les liens entre les prémisses et la conclusion sont suffisants.

- 1- le texte ne comporte aucun lien argumentatif suffisant
- 2- la plupart des liens argumentatifs sont insuffisants
- 3- la majorité des liens argumentatifs sont insuffisants
- 4- la majorité des liens argumentatifs sont suffisants
- 5- la plupart des liens argumentatifs sont suffisants
- 6- tous les liens argumentatifs sont suffisants

9: Valeur de l'argumentation

On entend par la valeur de l'argumentation, sa capacité globale à soutenir correctement et pleinement la conclusion.

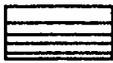
* Alors que la position 1 signifie que l'argumentation ne soutient pas du tout la conclusion, la position 6 signifie que l'argumentation soutient correctement et pleinement la conclusion.

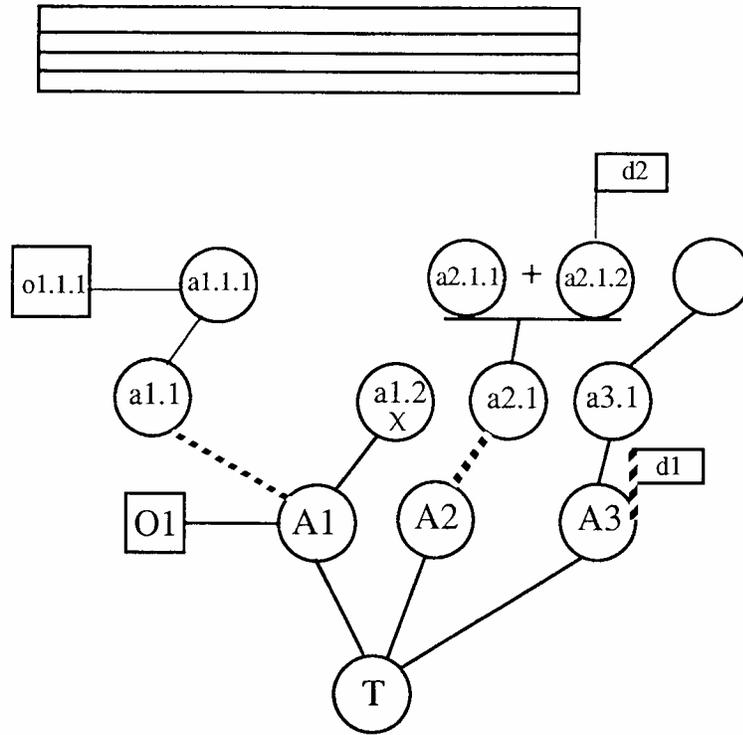
- 1- l'argumentation ne soutient pas du tout la conclusion
- 2- une toute petite partie de l'argumentation soutient correctement la conclusion
- 3- une partie seulement de l'argumentation soutient correctement la conclusion
- 4- la majeure partie de l'argumentation soutient correctement la conclusion
- 5- l'argumentation soutient correctement mais non pleinement la conclusion
- 6- l'argumentation soutient correctement et pleinement la conclusion

SCHEMA D'UNE STRUCTURE ARGUMENTATIVE

Pour analyser et évaluer certaines dissertations, il peut être utile de procéder à sa schématisation. Pour ce faire, nous recommandons de procéder selon le schéma suivant.

Légende du schéma qui suit

	= problème et aspects du problème
	= thèse
	= argument principal
	= argument secondaire
	= prémisses manquantes
	= prémisses inacceptables ou définitions incorrectes
	= définition correcte
	= lien conceptuel déficient (définition)
	= objection
	= lien argumentatif suffisant
	= lien argumentatif insuffisant
	= prémisses liées



Ce schéma représente une argumentation dont la thèse (T) est supportée par 3 arguments principaux (A1, A2, A3). L'argument A1 est supporté par 2 sous-arguments (a.1.1 et a.1.2), mais le lien entre a.1.1 et A1 est insuffisant. L'argument A2 est supporté d'une manière insuffisante par 1 sous-argument a.2.1, lequel est supporté par 2 sous-sous-arguments (a.2.1.1, a.2.1.2). L'argument A3 est supporté par 1 sous-argument a.3.1. Ce dernier comporte une prémisse manquante a.3.3.1. Quant au sous-argument a.1.1, il comporte une objection qui est réfutée (o.1.1.1, a.1.1.1). Le sous-argument a.1.2 est marqué d'un X, car il consiste en une prémisse inacceptable. De plus, l'argument A1 comporte une objection (O1) qui n'est pas réfutée. L'argument A3 comporte aussi une définition d1, mais le lien conceptuel est défectueux. Le sous-argument a.2.1.2 comporte une définition correcte d2. La problématique comprend un problème comportant 3 aspects qui correspondent aux trois arguments principaux. L'ensemble de l'argumentation comprend 16 idées incluant l'énoncé du problème, la thèse, les arguments, les objections et les définitions.

Annexe 4 - Résultats quantitatifs bruts

TABLEAU 1 : RÉSULTATS BRUTS – VARIABLES DE CONTRÔLE

Élève	Type	GR.#	Prof.	Sexe	Age	A94	E101
1	1	6112	2	2	18	68	16
2	1	6112	2	1	17	63	0
3	1	6112	2	2	17	60	6
4	1	6112	2	2	17	82	32
5	1	6112	2	1	17	72	12
8	1	6112	2	2	18	82	8
9	1	6112	2	2	17	82	14
10	1	6112	2	2	17	76	11
11	1	6112	2	2	18	77	6
16	1	6112	2	1	20	69	11
19	1	6112	2	2	17	74	9
20	1	6112	2	2	19	68	-3
23	1	6112	2	1	18	76	19
24	1	6112	2	1	17	76	8
25	1	6112	2	1	19	50	-42
26	1	6114	1	2	17	82	20
27	1	6114	1	1	24	79	10
29	1	6114	1	2	18	67	-6
30	1	6114	1	1	17	61	16
31	1	6114	1	2	18	77	2
32	1	6114	1	1	17	82	14
33	1	6114	1	1	19	70	4
36	1	6114	1	2	17	68	9
38	1	6114	1	2	22	70	7
39	1	6114	1	2	18	70	8
40	1	6114	1	1	18	72	13
41	1	6114	1	2	18	62	3
42	1	6114	1	1	18	75	15
43	1	6114	1	2	17	77	17
44	1	6114	1	1	17	77	20
45	1	6114	1	1	18	66	-1
46	1	6114	1	1	17	77	21
47	1	6114	1	1	18	71	24
48	1	6114	1	1	17	85	29
49	1	6114	1	2	17	64	8
50	1	6114	1	2	18	58	7
51	1	6114	1	2	19	56	11
53	1	6114	1	2	18	63	1
55	1	6124	1	1	19	61	6
56	1	6124	1	2	17	76	24
58	1	6124	1	2	17	75	24
59	1	6124	1	2	18	71	5
60	1	6124	1	1	17	70	12
63	1	6124	1	1	17	77	11
64	1	6124	1	2	18	80	13
65	1	6124	1	2	17	65	0
66	1	6124	1	2	18	71	15

67	1	6124	1	1	17	75	11
68	1	6124	1	1	17	73	-2
69	1	6124	1	1	18	55	0
70	1	6124	1	1	17	77	19
71	1	6124	1	1	27	75	35
73	1	6124	1	2	32	80	22
74	1	6124	1	2	17	65	3
75	1	6124	1	1	17	76	9
76	1	6124	1	1	18	71	9
77	1	6124	1	2	18	53	1
78	1	6124	1	2	18	80	7
79	1	6124	1	2	17	85	25
80	1	6124	1	2	18	79	13
81	1	6124	1	1	17	71	7
82	1	6124	1	2	17	80	16
83	1	6124	1	1	17	67	13
84	1	6124	1	2	17	67	13
86	1	6124	1	2	18	69	4
88	1	6132	2	2	17	76	7
89	1	6132	2	2	17	82	24
90	1	6132	2	2	17	76	17
91	1	6132	2	2	17	68	1
93	1	6132	2	1	18	80	8
94	1	6132	2	1	17	77	15
95	1	6132	2	2	17	84	18
97	1	6132	2	2	18	83	22
98	1	6132	2	2	17	86	21
99	1	6132	2	1	17	75	13
101	1	6132	2	2	17	61	9
102	1	6132	2	2	17	66	2
103	1	6132	2	2	19	59	-3
105	1	6132	2	1	19	81	25
106	1	6132	2	2	17	70	1
107	1	6132	2	2	17	69	8
108	1	6132	2	1	21	66	-27
109	1	6132	2	2	18	75	2
111	1	6132	2	2	19	75	18
112	1	6132	2	2	17	81	14
113	1	6132	2	1	18	71	11
114	1	6132	2	1	17	79	15
116	1	6132	2	1	17	73	7
117	2	6118	1	2	18	58	16
118	2	6118	1	1	23	75	5
119	2	6118	1	1	27	73	14
120	2	6118	1	1	17	70	19
122	2	6118	1	2	18	83	13
123	2	6118	1	2	17	77	9
124	2	6118	1	1	17	59	5
126	2	6118	1	2	18	73	6
128	2	6118	1	1	18	69	-7
129	2	6118	1	2	18	81	14

130	2	6118	1	2	18	76	27
131	2	6118	1	2	17	70	18
132	2	6118	1	2	17	73	16
134	2	6118	1	1	17	68	13
136	2	6118	1	1	17	65	17
137	2	6118	1	1	17	70	16
139	2	6118	1	2	19	76	20
140	2	6118	1	2	18	76	14
141	2	6118	1	2	19	63	1
142	2	6118	1	2	17	79	20
144	2	6118	1	2	19	79	21
145	2	6118	1	1	27	81	23
146	2	6118	1	2	16	81	11
148	2	6118	1	2	17	75	8
150	2	6131	2	1	25	71	-41
151	2	6131	2	2	17	66	8
152	2	6131	2	2	17	65	2
153	2	6131	2	2	19	74	14
154	2	6131	2	1	20	86	18
155	2	6131	2	1	17	68	14
156	2	6131	2	1	17	81	14
158	2	6131	2	1	17	77	8
159	2	6131	2	1	17	65	13
160	2	6131	2	2	17	69	17
161	2	6131	2	1	17	67	-34
162	2	6131	2	1	19	72	9
163	2	6131	2	1	18	77	5
164	2	6131	2	1	18	74	8
165	2	6131	2	1	20	63	-11
166	2	6131	2	1	17	78	13
167	2	6131	2	1	37	62	0
168	2	6131	2	2	17	57	9
169	2	6131	2	2	18	86	22
170	2	6131	2	2	17	82	28
171	2	6131	2	1	19	67	1
172	2	6131	2	1	17	73	12
173	2	6131	2	2	18	75	21
174	2	6131	2	2	17	71	8
175	2	6131	2	2	20	68	5
176	2	6131	2	1	19	73	19
177	2	6131	2	2	17	62	0
178	2	6131	2	1	17	64	6
179	2	6131	2	1	19	62	5
182	2	6133	1	1	18	80	19
183	2	6133	1	2	17	60	0
186	2	6133	1	2	18	72	7
187	2	6133	1	2	17	63	19
190	2	6133	1	2	17	76	1
191	2	6133	1	2	18	79	19
192	2	6133	1	1	18	76	16
193	2	6133	1	2	19	43	4

194	2	6133	1	1	17	59	1
195	2	6133	1	1	37	51	13
196	2	6133	1	1	23	77	0
197	2	6133	1	1	19	75	4
198	2	6133	1	1	17	73	22
199	2	6133	1	2	18	76	15
201	2	6133	1	2	17	71	2
202	2	6133	1	1	17	76	2
204	2	6133	1	1	18	57	16
205	2	6133	1	2	18	73	4
206	2	6133	1	2	17	82	30
207	2	6133	1	2	18	71	4
208	2	6133	1	2	17	80	21
210	2	6133	1	2	20	73	1
211	2	6133	1	2	17	80	15
212	2	6133	1	1	18	82	18
213	2	6133	1	2	17	76	31
214	2	6133	1	2	18	66	11
215	2	6133	1	2	19	62	10
216	2	6133	1	1	19	76	2
218	2	6138	2	2	18	61	16
219	2	6138	2	1	18	73	11
220	2	6138	2	1	19	61	18
221	2	6138	2	1	17	81	24
222	2	6138	2	2	24	68	23
223	2	6138	2	1	18	73	4
224	2	6138	2	2	18	76	11
225	2	6138	2	2	18	78	22
226	2	6138	2	2	17	75	13
227	2	6138	2	2	17	80	22
228	2	6138	2	2	17	72	16
229	2	6138	2	2	19	67	13
231	2	6138	2	2	17	72	19
232	2	6138	2	1	20	58	6
233	2	6138	2	2	17	78	9
234	2	6138	2	2	19	71	12
235	2	6138	2	1	23	76	7
236	2	6138	2	2	40	58	7
237	2	6138	2	2	17	74	0
238	2	6138	2	2	17	82	25
239	2	6138	2	2	17	68	21
240	2	6138	2	2	18	51	17
241	2	6138	2	2	17	79	19
242	2	6138	2	1	17	71	24
243	2	6138	2	2	17	79	27
244	2	6138	2	2	17	68	12
245	2	6138	2	1	21	65	6
246	2	6138	2	1	19	74	13
247	2	6138	2	2	23	70	10
248	2	6138	2	1	18	78	14
249	2	6138	2	2	17	82	28

TABLEAU 2 : RÉSULTATS BRUTS – VARIABLES DÉPENDANTES

Code	Cog.1	Pa.1	Qu.1	Cog.2	Pa.2	Qu.2	E102
1	19	21	15	23	15	32	-20
2	21	26	28	25	20	18	-23
3	23	11	31	22	12	28	-24
4	24	27	39	22	24	42	36
5	22	17	24	22	13	30	21
8	20	18	23	21	19	36	32
9	21	34	37	22	31	43	40
10	20	27	40	23	19	33	25
11	20	15	24	22	17	35	-19
16	21	19	30	-	-	33	-18
19	20	29	27	21	24	32	26
20	24	22	40	22	31	38	19
23	19	27	45	20	13	30	22
24	22	30	16	24	22	35	27
25	20	16	32	23	19	34	21
26	21	23	22	21	20	38	32
27	19	24	24	19	22	31	-31
29	19	21	15	22	20	34	22
30	21	24	45	-	-	42	-8
31	20	31	27	22	27	23	23
32	22	24	37	22	27	41	24
33	21	16	19	20	17	36	19
36	18	19	-	20	17	24	-7
38	18	27	22	19	17	9	-28
39	22	23	29	24	14	18	-22
40	23	21	35	22	17	36	-20
41	24	30	19	24	23	35	20
42	24	22	17	23	21	31	25
43	24	24	29	22	21	37	25
44	22	24	25	21	25	25	22
45	19	16	10	21	23	23	25
46	22	29	28	25	26	36	31
47	21	12	28	23	11	29	23
48	21	28	51	22	31	44	38
49	21	20	26	20	8	33	-32
50	23	27	23	25	17	27	21
51	23	26	31	23	24	42	21
53	16	14	23	20	10	32	24
55	21	21	23	23	23	15	27
56	21	19	21	23	31	30	19
58	18	19	40	20	28	34	-18
59	20	11	25	21	21	32	20
60	23	12	18	21	14	27	-12
63	20	12	31	22	27	38	27
64	20	20	23	21	30	27	30
65	20	23	27	23	27	33	22
66	22	18	25	22	18	31	21
67	22	14	33	22	23	36	-12
68	18	10	28	22	10	28	20

69	15	17	9	18	17	27	-17
70	20	19	11	22	19	37	24
71	19	18	21	21	26	31	39
73	19	23	34	21	28	39	34
74	23	29	37	22	27	40	-12
75	22	31	43	22	31	41	22
76	21	17	14	22	34	30	25
77	18	22	15	19	16	15	-26
78	20	23	35	21	21	29	28
79	20	20	49	21	27	38	33
80	20	23	29	17	26	26	32
81	24	23	15	22	29	15	-17
82	23	30	27	23	29	36	27
83	19	8	-	19	16	22	-26
84	21	23	19	23	29	25	-15
86	21	17	20	22	20	25	-13
88	20	26	26	23	18	34	28
89	22	27	35	22	30	40	32
90	21	19	37	21	25	40	-22
91	20	21	26	-	-	26	1
93	22	30	28	20	29	29	18
94	19	20	23	18	33	26	15
95	20	8	35	22	27	35	22
97	23	23	39	22	18	31	24
98	23	24	31	23	27	43	30
99	22	25	21	24	16	42	14
101	19	20	30	21	17	27	18
102	19	19	18	22	15	23	11
103	19	13	17	16	15	25	-24
105	22	27	30	24	24	22	14
106	20	20	40	22	25	23	13
107	20	22	24	21	21	37	15
108	22	14	41	22	32	40	20
109	20	20	20	23	26	37	28
111	18	16	23	21	-	37	11
112	21	17	24	21	25	43	22
113	20	23	9	18	14	21	10
114	20	17	13	23	22	28	12
116	22	17	18	24	27	34	18
117	20	13	36	20	16	33	-32
118	20	15	26	22	24	26	11
119	20	13	9	18	19	17	-33
120	20	13	20	21	23	22	-22
122	23	18	40	24	23	21	24
123	22	31	30	22	27	32	-21
124	20	11	24	21	20	34	-25
126	22	27	32	22	24	33	-21
128	23	17	-	21	25	33	-21
129	21	19	43	20	30	35	21
130	19	17	25	16	29	22	-24
131	22	25	30	24	24	15	16
132	17	31	10	24	22	24	18

134	22	27	28	22	21	20	13
136	22	20	12	22	12	23	-25
137	22	14	35	23	34	32	-21
139	20	13	21	23	19	31	23
140	22	17	19	24	27	32	11
141	23	15	26	23	17	12	-21
142	21	19	32	23	20	30	15
144	25	19	27	22	26	27	16
145	16	17	29	18	8	28	13
146	23	31	25	22	22	34	18
148	20	17	15	21	28	26	16
150	20	13	33	18	18	43	22
151	21	20	36	20	17	29	10
152	22	28	9	22	19	33	-25
153	20	21	25	19	18	35	10
154	22	29	27	20	27	38	24
155	21	10	20	22	8	28	14
156	22	23	21	23	16	29	22
158	17	8	12	18	15	36	15
159	19	28	20	23	27	22	-25
160	19	19	40	24	17	37	14
161	20	15	28	22	13	10	-29
162	23	11	18	23	24	37	10
163	21	15	20	21	13	34	16
164	23	21	9	21	13	36	17
165	22	18	43	21	17	40	18
166	19	27	35	20	17	26	13
167	12	9	21	13	6	12	10
168	24	19	39	23	22	27	17
169	22	31	25	21	23	41	21
170	20	22	36	20	17	43	18
171	22	19	18	25	15	22	-22
172	22	24	28	22	28	27	15
173	22	26	30	21	14	26	17
174	18	13	27	19	11	32	-26
175	18	24	23	22	25	34	16
176	21	25	25	21	24	45	19
177	17	13	30	20	15	29	17
178	23	25	19	21	20	28	17
179	23	11	32	24	18	10	-38
182	22	27	38	23	30	38	17
183	19	18	23	21	28	39	-22
186	16	16	18	18	23	18	14
187	22	20	41	23	24	23	15
190	17	18	20	20	24	38	14
191	22	20	26	21	25	35	13
192	21	14	29	22	26	28	10
193	19	14	22	20	12	30	-24
194	23	28	40	23	23	29	-21
195	17	7	21	25	8	35	12

196	16	16	26	15	17	37	16
197	21	14	14	25	21	34	14
198	20	21	26	21	21	21	20
199	23	17	20	23	20	31	-24
201	22	22	35	22	14	35	-21
202	24	27	35	22	25	43	18
204	16	13	16	21	22	40	19
205	23	8	37	19	8	42	15
206	23	21	41	22	26	35	25
207	23	16	26	18	25	30	17
208	20	26	32	24	20	15	25
210	19	20	30	20	19	30	-24
211	24	20	34	23	15	36	21
212	22	26	36	23	28	36	19
213	20	27	32	21	23	23	14
214	22	19	26	23	15	40	-22
215	21	17	22	20	22	19	13
216	23	22	36	20	22	32	-27
218	17	14	14	20	18	37	22
219	23	24	32	24	28	36	26
220	23	16	19	23	19	26	-23
221	22	24	36	21	23	38	16
222	22	17	36	23	8	39	27
223	21	22	22	22	31	30	10
224	24	18	28	23	30	17	12
225	21	13	25	22	23	28	18
226	22	29	34	21	26	34	18
227	23	32	21	23	24	33	24
228	17	9	22	20	12	20	16
229	18	19	15	23	16	20	-30
231	21	11	21	21	24	23	15
232	19	14	11	19	8	22	-29
233	19	21	19	21	16	33	-22
234	14	10	24	19	16	36	11
235	18	9	28	24	20	36	14
236	20	12	28	-	-	31	-30
237	19	26	19	20	22	32	16
238	22	20	36	23	26	25	19
239	17	16	30	21	23	28	23
240	21	27	30	22	24	40	26
241	22	17	36	24	28	40	16
242	23	18	29	20	18	34	26
243	22	18	13	25	27	34	17
244	20	13	9	19	16	23	10
245	21	11	28	22	11	25	-23
246	22	24	22	22	29	28	17
247	23	11	25	21	15	38	29
248	23	29	28	20	23	31	25
249	22	25	32	22	23	38	26
SUR...	25	36	54	25	36	54	100

Annexe 5 - Exemples de conversations écrites

Les quatre séances suivantes font partie de l'échantillon que nous avons construit pour effectuer les analyses qualitatives des conversations. *Elles ne sont en aucune manière exceptionnelles.* Ensemble, elles représentent bien les conversations que nous avons analysées.

Le format de présentation est semblable aux documents obtenues avec RTW. Le premier nombre désigne le canal où la conversation s'est déroulée. Le second désigne le mois et le jour de l'année 1995 où ce dialogue a eu lieu. Le troisième désigne l'heure où le message a été envoyé sur le réseau. La quatrième information est le pseudonyme identifiant les intervenants. Le message lui-même suit.

Veillez noter qu'aucune correction n'a été apportée. Les dialogues sont présentés tels qu'ils se sont déroulés. Seuls les noms ont été changés par des pseudonymes pour préserver l'anonymat des participants.

Annexe 5.1 - Premier exemple (début de la session)

22 02\13 13:28:35 JO est-ce que ca marche
22 02\13 13:28:48 YAN oui
22 02\13 13:29:15 IRIA je pense que oui moi aussi
22 02\13 13:30:16 YAN le prof est en manque d argent
22 02\13 13:30:41 JO ta raison
22 02\13 13:31:01 STEF bon quel est le sujet?
22 02\13 13:31:06 YAN ???
22 02\13 13:31:49 STEF donc on discute de n'importe quoi.
22 02\13 13:32:25 JO c'est quoi la question???
22 02\13 13:32:51 MIK Ta gueule pis reponds.
22 02\13 13:33:37 YAN c est qui MIK
22 02\13 13:33:55 MIK C'est moi.
22 02\13 13:34:02 IRIA la cest un peu de serieux
22 02\13 13:34:07 STEF merci de repondre a ma question. ca prouve que c'est un systeme qui marche.
22 02\13 13:35:04 MIK DAVE, passé une belle fin de semaine?
22 02\13 13:35:39 YAN aie MIK quest-ce que tu pense des pensees de hobbe
22 02\13 13:35:49 IRIA enfin

22 02\13 13:36:38MIK C'est de la belle merde, les humains devraient être individualistes.

22 02\13 13:36:56LISI Vous avez donc aucune pensée par rapport à la question? Ou vous ne savez tous simplement pas comment penser?

22 02\13 13:37:47YAN d'après moi il a tout a fait raison . C'est plate a dire mais c'est comme ca que ca marche.

22 02\13 13:38:00MIK Qui a oser dire une pareille connerie? dix dollars que tu n'as même pas penser à ce que tu disais LISI.

22 02\13 13:38:20LISI Pourquoi on devrait être individualiste?

22 02\13 13:38:38YAN pour etre comme MIK

22 02\13 13:38:52LISI T'a perdu!

22 02\13 13:39:03IRIA la nest pas la question

22 02\13 13:39:15LISI Comment est MIK?

22 02\13 13:39:28MIK Parce que les humains nous contraignent à ne pas exister, ou du moins à exister comme ils le voudraient.

22 02\13 13:39:51YAN individualiste avec long cheveux

22 02\13 13:40:05STEF Je crois que Hobbe est un paranoiaque qui a eu une enfance tres difficile. En effet, il est adopter et ses parents adoptifs preferaient leurs propres enfants.

22 02\13 13:40:23LISI Qui sont ces humains dont tu ne fait pas parti?

22 02\13 13:40:25MIK Cesse de dire des idioties YAN

22 02\13 13:40:45MILA j'aimerais avoir vos opinions au sujet de hobbes,parce que moi je ne sais pas quoi dire(écrire)

22 02\13 13:40:48YAN pourquoi????????????????????????????????

22 02\13 13:40:59PROF La vie de quelqu'un n'est jamais un argument contre ses idées. Tu fais un sophisme STEF.

22 02\13 13:41:31MIK Tu te demande sérieusement pourquoi?

22 02\13 13:41:44YAN non

22 02\13 13:42:01LILI je pense que hobbes a ben raison et que la vie n'est qu'un echange de contrats.

22 02\13 13:42:05 STEF Et bien sophismons ensembles.

22 02\13 13:42:07 CATI Hobbes a raison d un certain sens car si on ne ferait pas de pacte on ne s entenderait pas entre nous. On n aurait pas d amis!

22 02\13 13:42:11 YAN pourquoi DAVE ne parle pas

22 02\13 13:42:12 MIK Bon ben si tu n`as rien à dire, dis rien.

22 02\13 13:42:54 IRIA personnellement dune part il a raison de dire que letre est egoiste mais la facon qu il parle nous avons toutes l air de monstre sans coeur

22 02\13 13:43:12 LISI Quel est le rapport entre les amis et les contrats?

22 02\13 13:44:01 PROF Les interventions doivent avoir au moins 2 lignes et porter exclusivement sur la question.

22 02\13 13:44:02 YAN tu as tout a fait raison Iria

22 02\13 13:44:05 LILI tu as raison CATI

22 02\13 13:44:16 VÉRO Je crois que si aucun contrat ne serait émis, soit à cause de la loi de la nature qui pousse l`homme à lutter pour sa conservation, la vie serait un peu trop dur à vivre. Nous serions sans cesse obliger de se defendre contre nos ennemis malgré que nous avons toujours à le faire. Enfin quelqu`un qui dit quelque chose d`intelligent.

22 02\13 13:45:05 MIK Quant à Hobbes, je pense que c`était un emmerdeur de première classe, dans la mesure où il croyait en la société. Ce qui constitue une erreur fondamentale. Chacun de nous devrait vivre seul, sans se soucier des autres.

22 02\13 13:46:00 MIK VÉRO, si tu penses de cette facon, tes jours sont comptés.

22 02\13 13:46:03 IRIA c`est pas une vie ca

22 02\13 13:46:18 CARO Je crois que dans un certain sens c`est vrai qu`on est porter a faire des contrats et dans ce cas la ,on se dépouille de nos droits d`homme libre--autrement dit on est libre de se faire des contrats si l`on en a envie. tout ce que ca fait c`est juste une meilleur entente

- 22 02\13 13:46:25 YAN Je crois que VÉRO a raison ,car tous les jours il faut ce battre pour obtenir quelque chose
- 22 02\13 13:46:36 MIK Oui c`est une vie, et elle est puante en plus.
- 22 02\13 13:46:42 STEF Pour etre serieux: Hobbe a raison sur le fait que l`humain doit s`imposer une crainte si il ne veut pas profiter de son prochain pour son propre avantage.
- 22 02\13 13:46:42 CARO MIK t`a pas rapport
- 22 02\13 13:46:43 LILI pourquoi vivre en egoiste MIK
- 22 02\13 13:46:56 VÉRO Si chacun de nous vivrait seul, comme dit MIK, le taux de suicide monterait en fleche. Coudonc, tt`as pas fait de socio?
- 22 02\13 13:47:47 LISI Tu doit certainement croire à la société toi aussi puisque tu viens au cégep et n`est donc pas seul!Mais le probleme n`est pas la société c`est plutot comment elle est!
- 22 02\13 13:48:00 MIK A vous trois, pensez ce que vous voulez, mais ne croyez en personne car le dos tourné, ils vous balancerons une taloche en pleine tête.
- 22 02\13 13:48:03 YAN non MIK a fait de l`individiot
- 22 02\13 13:48:44 YAN une joke
- 22 02\13 13:49:01 IRIA cela depend des valeurs qu`on s`impose
- 22 02\13 13:49:02 MIK Quant à toi, petit coquin de maltchik, ta vie me semble étrangement axé sur la simplicité.
- 22 02\13 13:49:23 LILI la vie est faite pour etre partager on n`arrive a rien tout seul.
- 22 02\13 13:49:38 YAN tu as tout a fait raison grand chef
- 22 02\13 13:49:53 CARO de la maniere que tu vois la vie, c`est plutot simple hein siimon
- 22 02\13 13:50:31 MIK Pour en revenir au sujet principal, Hobbes est beaucoup plus utile comme engrais à la terre que dans le rôle de grand penseur qu`il s`était attitré.
- 22 02\13 13:51:23 IRIA peut etre que hobbes avait lui aussi un petit cote de MIK le fait qu il na pas confiance
- 22 02\13 13:51:25 PROF MIK, tu te contredis car tu voue Hobbes à l`engrais, mais tu défends son point de vue. Essaie d`être plus cohérent.

- 22 02\13 13:51:38MIK IRIA, réfléchis, on est mieux seul qu'avec les autres, c'est une évidence.
- 22 02\13 13:51:51DAVE les contrats sont la seule solution vers une vie paisible sauf que nous sommes la preuve vivante qu'un pacte biseé ou mal respecté se qui arrive souvent devient des guerres interminables oui très minable jeu de mots
- 22 02\13 13:52:09LISI Non mais si Hobbes était seulement utile comme engrais je me demande à quoi tu sert?
- 22 02\13 13:52:31VÉRO Il est faux de penser qu'on ne peut pas faire confiance à personne parce qu'il y a des gens corrects sur s'te planète là. Il sont seulement assez rares. J'en fait partie bien sur!
- 22 02\13 13:53:01IRIA a nous faire réfléchir sur le sujet
- 22 02\13 13:53:32CARO sur certain point peut-être que t,a raison MIK parce que dans vie il y en a des trous de cul mais rend toi à l'évidence que c'est pas tout le monde
- 22 02\13 13:53:42DAVE personne est correct nous sommes tous des manipulateurs
- 22 02\13 13:53:43LILI c'est vrai à quoi tu servirais MIK ...
- 22 02\13 13:54:39IRIA c'est vraiment triste de lire des commentaires aussi négatifs
- 22 02\13 13:54:42YAN Il faut toujours se fier à quelqu'un car sinon la société n'évoluerait pas!
- 22 02\13 13:54:43MIK Cher et désirable PROF, je ne me contredis en aucunement. Ce que je tente de signifier est simple; dans la société comme dans la nature, on se fait bouffer, d'accord, mais n'est il pas préférable de mourir dévoré qu'assimiler, et voué à une existence d'aliéné, de serviteur?
- 22 02\13 13:54:58CARO DAVE dramatise pas trop,est-tu un manipulateur toi?
- 22 02\13 13:56:58YAN parler pas toute en même temps!!!
- 22 02\13 13:57:05PROF MIK : je comprends pas ce bout là : "mourir dévorer qu'assimiler"???
- 22 02\13 13:57:15DAVE c est très aveugle de ne pas accepter que nous sommes tous très corrompus

- 22 02\13 13:57:18 STEF moi je vous le dis, ce cours c'est le meilleur exemple d'individualisme pure. C'en est déprimant de discuter par ordinateur. J'ai hate a la pose.
- 22 02\13 13:57:53 MIK IRIA, il n'y a pas que des trou du cul, d'accord, mais il y en a encore trop, alors ne crois tu pas qu'il faudrait les éviter, donc de se retirer dans quelques coins solitaire de notre douce planète?
- 22 02\13 13:57:53 VÉRO Vivre seul c'est l'fun les deux premières semaines pis après on se rend compte qu'on à besoin d'une présence même si cette présence est passive.
- 22 02\13 13:58:26 DAVE sa me prend 15 min ecrire 2 lignes comment suivre
- 22 02\13 13:58:30 CARO c'est pas de l'individualisme c'est l'estie de société a marde avec son ostie de matérialisme
- 22 02\13 13:58:36 PROF On sent que vous mettez un sens moral dans ce que Hobbes dit pour lui il n'y en a pas. Ce n'est ni triste ni corrompu. C'est juste la réalité. Il faut faire avec. Mais on sent aussi que sa définition de la nature humaine est limitative.
- 22 02\13 13:58:52 LILI on n'est pas tous corrompus DAVE , voyons
- 22 02\13 13:59:21 IRIA les contrats c'est pas toujours ce qu'il ya de mieux pourquoi ne sommes nous pas comme d'autre societe qui eux avec un seul coups de main et la bonne foi sont cabable de vivre une certaine harmonie
- 22 02\13 13:59:29 STEF Tu m'enleve les vrais mots de la bouche CARO.
- 22 02\13 13:59:48 JO c'est a quel heure la pose?
- 22 02\13 13:59:51 VÉRO Y'a donc du monde qui sont negatif ici d'dans!
- 22 02\13 13:59:54 LISI C'est quoi la différence entre parler à du monde et écrire à du monde!
- 22 02\13 14:00:27 YAN y en a pas
- 22 02\13 14:00:29 DAVE tu m'enleve le clavier de la bouche tu veux dire
- 22 02\13 14:00:41 VÉRO On sent pas l'haleine des autres.
- 22 02\13 14:00:50 CARO la technologie twitt
- 22 02\13 14:01:12 STEF la difference, c'est que c'est plus long...

- 22 02\13 14:01:37MIK Ce que je signifiait, PROF, c'était qu'il était plus naturel d'être tués par un plus fort que soi au lieu d'être ridiculement assimilé par la société.
- 22 02\13 14:01:41PROF C'est pour ça que je dis d'écrire plus de 2 lignes. En bas de ça il y a peu de différence, au-delà, vous devenez plus articulés que oralement.
- 22 02\13 14:01:46YAN l'ordinateur c'est beaucoup plus que de la cloret
- 22 02\13 14:01:48LISI Es-tu pressé?
- 22 02\13 14:02:11IRIA je suis decu du fait que une question pourtant simple peut amener tant de platitude a un ecran
- 22 02\13 14:02:12MIK Non.
- 22 02\13 14:02:16PROF La société aussi est un produit de la nature, MIK.
- 22 02\13 14:02:48MILA selon moi,Hobbes avait tout à fait raison,car l'être humain est de nature aussi sauvage que les animaux.C'est grâce aux pactes qu'il entreprend avec les autres dans la société qu'il peut vivre en harmonie et dans la paix.Il est également nécessaire qu'il y ait un pouvoir qui règne sur le peuple,car sans cela,ce serait l'anarchie totale.Tout le monde voudrait "BOSSER".
- 22 02\13 14:03:21MIK non, c'est une déformation de cette dernière, une sale mutation. Très représentation de l'idéologie humaine soit dit en passant.
- 22 02\13 14:03:23VÉRO Tout le monde veut bosser pareil
- 22 02\13 14:03:43LISI La société est un produit de l'homme pas de la nature et l'homme tel qu'il est aujourd'hui n'est pas de la nature!
- 22 02\13 14:04:27MILA ceux qui veulent bosser,c'est des têtes enflées
- 22 02\13 14:04:31STEF zzzzzzzzzzz.....
zzzzzzzzzz.....
zzzzzzzzzzzzzzzz.....
- 22 02\13 14:04:52YAN comme dirait popeye le plus fort domine!!!
- 22 02\13 14:05:04VÉRO Y'en a pas mal des têtes enflées aussi.

22 02\13 14:05:14MIK Du calme LISI, ne nous énervons pas.
L'homme est un animal, au sens propre du
terme. Donc il est issu de la nature.

22 02\13 14:05:25IRIA tu a raison LISI la nature elle dans le fond
c'est nous qui la manipulons

22 02\13 14:05:38STEF tu bosse et l'argent vient avec. Pas besoin
d'aller chercher plus loin.

22 02\13 14:05:55LISI Le pire c'est qu'après ce cour votre vie ne
va pas changer d'un poil!

22 02\13 14:06:07CARO bon ok selon hobbes on est egoiste, on
voudrait tout contrôler, ouen pis on essaie
juste de survivre dans la société pourri
dans laquelle on vit.

22 02\13 14:06:21VÉRO Pis l'argent s'en va, c'est aussi simple que
ca.

22 02\13 14:06:24MIK D'accord Iria, que penses-tu du tremblement
de terre d'Arménie, qui tua au delà de 60 000
personnes?

22 02\13 14:06:30LISI tout à fait Irma

22 02\13 14:06:44CATI Je crois que Hobbes est trop négatif, il voit
les gens comme des crosseurs et les gens ne
sont pas à mon avis tous des crosseurs. Les
gens veulent à mon avis être bien, c'est
tout!

22 02\13 14:06:46DAVE le pouvoir mis dans les mains d'un homme est
catastrophique un sentiment de supériorité
y est développé regarde les boeuf

22 02\13 14:06:58IRIA on ne parle pas de mère nature

22 02\13 14:07:07STEF vive la pose café...

22 02\13 14:07:12YAN je comprend rien crisssssss

22 02\13 14:07:32MIK De la lucidité, c'est tout ce que je requiert
de vous made moiselle Iria.

22 02\13 14:07:35CARO y'a rien à comprendre

22 02\13 14:07:49JO t'as dit un mot de trop YAN

22 02\13 14:07:57IRIA MIK a tu pris ton nescafé ce matin

22 02\13 14:08:20MIK Non, le café est la pire des erreurs
humaines.

22 02\13 14:08:23LISI On pourrait vous demander la même chose
monsieur MIK

Annexe 5.2 - Deuxième exemple (à la mi-session)

- 21 03\13 13:29:18 MAX allo aln
- 21 03\13 13:37:46 ROSA Mon opinion ressemble plus à celle de Sartre. Je crois que nous sommes condamnés à être libre parce que nous n'avons rien sur quoi fonder nos décisions. Nous devons nous même inventer ce qui est bien et ce qui est mal. De plus il n'y a pas non plus de passion qui peuvent nous pousser à agir d'une telle manière ou d'une autre. Etre libre est donc très difficile.
- 21 03\13 13:40:48 SUZI je suis d'accord avec eux parce que
- 21 03\13 13:43:35 NALA la capacité de choisir - le fait que l'on est prisonnier de notre jugement Je crois que l'on peut être libre même quand on est obligé par notre jugement à quoi que ce soit car c'est notre jugement qui choisit, donc notre personne. c'est la liberté ca
- 21 03\13 13:47:00 SUZI parce que je crois aussi que nous sommes libres de nos actes , comme le gars dans le train, il était libre de le pousser ou pas mais il ne l'apas fait.
- 21 03\13 13:49:11 NALA La liberté existe lorce que c'est une cause intérieure qui détermine un geste, une pensée et la liberté n'existe pas quand c'est une influence extérieure qui nous fait choisir.
- 21 03\13 13:49:31 POK [SUZI } S'il voulait vraiment le pousser et qu'il n'a pu le faire car on l'a empeche...comment expliquerait tu ca ?...
- 21 03\13 13:49:37 PROF Oui SUZ, mais examine le point suivant : il ne l'a pas fait non par choix, mais parce que la lumière est apparue avant le compte de 12.
- 21 03\13 13:50:49 ROSA oui mais, NALA, l'influence extérieure, on est libre de l'accepter ou de la rejeter.
- 21 03\13 13:51:04 LILI pour répondre a NALA je voudrait te dire que tu as raison parce que c'est le jugement qui fait choisir la personne mais je crois aussi que la personne peut etre obligé de choisir a cause de son jugement , la personne ne sera donc pas totalement libre si elle est toujours poussé par son jugement.

21 03\13 13:51:07SUZI oui mais c'est lui qui a décidé de compter jusqu'à 12

21 03\13 13:52:05NALA ROSA,LILI a répondu pour moi.

21 03\13 13:53:53POK { SUZI } S'il voulait vraiment le pousser mais qu'il se retenait de le faire et qu'a un certain moment on l'accroche et sans faire expret , dans sa chute , il pousse l'individu hors du train...comment expliquerais tu ca ?...

21 03\13 13:54:27NALA POK,un hasard

21 03\13 13:54:49POK Et toi SUZI?...

21 03\13 13:55:50POK J'attend...

21 03\13 13:55:54ROSA Oui mais chaque personne choisit elle -même les critères de son jugement. C'est vrai que le jugement a put être influencé qpar des faits passés mais dès qu'on en est conscient l'influence ne compte plus par qu'on peut l'oublier pour se faire un nouveau jugement.

21 03\13 13:56:02SUZI je le sais pas moi

21 03\13 13:56:36POK Mais pourtant c'est toi qui a dit...

21 03\13 13:56:50SUZI fatigant!

21 03\13 13:57:10MAX Nous somme libre de tous faire si nous ne voulons pas respecter les autres car si nous faisons ce que nous voulons il y a des personne qui pourrait en subir les conséquences c'est pour sa qu'il y a des loisqui restreint notre liberté. Mais je croit que nous devons croire qu'il y a plusieurs niveau de liberté et qu'il faut choisir le bon niveau pour la situation

21 03\13 13:57:16POK O.K j't'en merde...!!!

21 03\13 13:57:24SUZI ca avait rapport avec l'exemple de l'autre page

21 03\13 13:57:25PROF Donc ROSA, le degré de liberté de quelqu'un dépend de son degré de réflexion.

21 03\13 13:57:43MAX c'est pas 3 ligne minimum?

21 03\13 13:57:53ROSA ouin, POK. Si une personne en accroche un autre, il n'y a aucune liberté de personne mise en cause.

21 03\13 13:57:59 POK De quoi tu parle ?...

21 03\13 13:58:08 PROF MAX : il faut distinguer la liberté de penser (libre-arbitre) liberté de vouloir; et la liberté d'agir.

21 03\13 13:59:38 LILI mais ROSA, si la personne a un tel jugement maintenant c'est a cause de son passé et on ne peut pas l'oublié si facilement

21 03\13 13:59:46 NALA ROSA, il est impossible d'être conscient de tout ce qui peut nous avoir influencé dans notre vie. Ce que l'on ne se souvient pas va dans notre inconscient et c'est ca qui nous influence le plus. C'est dur de déffendre que l'homme est libre.

21 03\13 14:22:25 NALA L'homme n'est pas libre: il dépend de son jugement. L'homme est libre car son jugement lui appartient.

21 03\13 14:22:27 ROSA On peut quand même inclure ces influences dans notre liberté. A partir du jugement qu'on a formé (avec l'aide des influences aussi) on est libre de faire ce que bon nous semble. C'est quand même de la liberté puisque les influences ne sont pas imposées

22 03\13 13:27:03 PROF La liberté est une illusion selon Spinoza et Nietzsche.

22 03\13 13:32:42 YAN Je crois que je suis un déterministe, car je pense un peut comme Spinoza. Je crois qu'il a tout a fait raison. Ca façon de penser-la réalité.

22 03\13 13:34:41 CATI Moi, je ne suis pas en accord avec Spinoza car je crois que nous sommes libre malgré les raisons qui accompagne nos décisions.

22 03\13 13:36:54 STEF Mon oppignon sur la thèse de Spinoza est le désaccord. Il m'est évident que l'individu est libre. Peut-être que cette liberté est originaire d'un besoin mais il est quand même présent. Il se situt donc a plusieurs niveaux d'importance. Je donnerai un exemple pour me faire comprendre: Quand on choisient son linge le matin, Nous avons le choix de mettre ce qui nous plaiant mais

22 03\13 13:37:10 YAN Souvent c'est quelque chose qui nous pousse a prendre une décision. Ca peut etre fait inconciament mais c'est fait pareille.

- 22 03\13 13:37:20MIK L'homme n'est pas gouverné par quelques passions intérieure; la liberté n'est pas une illusion. Spinoza, par son exemple de la pierre, invoque quelques raisons obscures qui constituent les véritables causes du mouvements de la pierre, et de ce fait affirme que les décisions prises par l'homme ne sont qu'illusions. Et pour cette raison, il n'est pas libre.
- 22 03\13 13:37:52STEF cette liberté de choix est imposée par le besoin de se vêtir.
- 22 03\13 13:38:00MILA l'homme n'est pas gouverné uniquement par des passions. Il est doté d'une raison, d'une certaine intelligence, d'une logique... rien ne le gouverne, il décide de ce qu'il a envie! Mais d'un autre sens, il est influencé par certaines pulsions, comme la faim ou bien la soif... il le fait car il n'a pas le choix
- 22 03\13 13:38:31MIK Ce n'est pas l'homme qui décide pour lui, c'est les causes de son existence. Voilà ce que balbutie Spinoza.
- 22 03\13 13:38:33ANNA Je crois que Spinoza a raison. Enfin, son argument qui dit que l'homme se croit libre car il est conscient de ses désirs, mais que dans le fond il ne connaît pas les causes réelles qui le pousse à agir, est très logique.
- 22 03\13 13:39:41YAN je pense la meme chose qu'ANNA
- 22 03\13 13:43:11MIK L'homme est en plein contrôle de son existence. Sartre: la liberté est absolue. Voilà ce qui s'impose.
- 22 03\13 13:43:14STEF Pour moi, tous est relatif. La liberté aussi. Je suis libre de choisir entre étudier et travailler. Seulement si je veux subsister dans la décence et fonder une famille, ma liberté m'est brimée et a ce moment je ne me considère plus libre.
- 22 03\13 13:43:31JO Je pense que nous sommes libres de faire tout ce que tu veut seulement il faut en subir les conséquence.
- 22 03\13 13:45:00YAN Je crois que la liberté absolu n'existe pas!
- 22 03\13 13:45:31MIK YAN, explique en quoi la liberté absolue n'existe pas.

- 22 03\13 13:47:00 ANNA Je crois que la liberté existe peut-être un peut, mais nous ne pouvons être totalement libre, nous devons contamment nous soumettre à différentes contraintes qui se présentent à nous.
- 22 03\13 13:47:25 PROF Examinez le paradoxe suivant : si Spinoza a raison, ça ne change rien.
- 22 03\13 13:48:23 YAN La décision que tu prends sur certain sujet est purement libre, mais la plus par du temps il y a quelque chose qui te pousse a la prendre cette décision.
- 22 03\13 13:48:58 STEF Comme dit MIK: l`homme est en contrôle de son existence. Ce principe est très beau, mais l`homme durant son existence, par l`imposition de subvenir a ses besoins devra faire des choix qui son contre son gré. Donc c`est l`homme et l`existence qui sont en contrôles.
- 22 03\13 13:50:55 CATI Spinoza raconte que la liberté est soumise à la nécessité, nous créons nous même nos propres besoins, nous avons tous une raison différente d`agir, alors je ne comprend pas pourquoi cela ne serait pas une forme de liberté.
- 22 03\13 13:51:11 MIK Ce n`est pas un paradoxe. Si Spinoza avait raison, on ne pourrais rien contre rien. On ne pourrais rien contre le fait que ça ne change rien. Il n`y a rien qui tienne en place dans la théorie de Spinoza. Quelle est le rôle de l`homme dans sa Théorie?
- 22 03\13 13:51:55 MILA spinoza affirme que l`homme se vante d`avoir une liberté humaine et qu`ils sont conscients de leurs désirs, mais inconscients des causes qui les déterminent. Je crois qu`il considère l`homme comme étant un être dépourvu d`intelligence et qu`il ne lui attribue pas toutes les caractéristiques propres à l`homme (logique, raisonnement, pensée critique...)
- 22 03\13 13:53:55 PROF Bien MIK : alors examine ceci. Supposons que Spinoza a raison, alors comme je suis humain, il est dans ma nature d`avoir l`impression de choisir. Au plan métaphysique, je ne suis pas libre, mais à mon plan à moi, je continue à choisir et à avoir l`impression d`être libre, au moins de temps à autre.

- 22 03\13 13:54:03 MILA suite. Quand Spinoza s'exprime, on dirait qu'il ne se place pas sur le même pied que les hommes.
- 22 03\13 13:54:39 STEF Ce que je tient à dire, c'est que avoir le choix ne signifie pas automatiquement que l'on est libres. En effet j'ai le choix du chemin et du moyen de transport mais je n'est pas de liberté pour ce qui est de ma destination.
- 22 03\13 13:55:21 PROF MILA, tu n'es pas tout à fait juste avec Spinoza. On peut être intelligents et faire des erreurs ou ignorer des choses. Je peux réfléchir et me tromper ou ne pas avoir les moyens de savoir pourquoi je suis amoureux de telle personne et pourquoi je hais telle autre.
- 22 03\13 13:56:30 PROF Très bien STEF : la liberté de choix est toujours déterminée par les options du choix. Épictète le dit : il y a des choses qu'on ne contrôle pas, même si on est libre.
- 22 03\13 13:56:41 YAN qu'est-ce qui fait que l'on peu penser à ce qui est bien et mauvais?
- 22 03\13 13:57:24 STEF PROF: si tu n'arrive pas à savoir telle ou telle chose, c'est que tu ne te pose pas les bonnes questions.
- 22 03\13 13:58:17 ANNA C'est peut-être par l'analyse de nos expériences passées que l'on peut avoir une idée de ce qui est bien ou mauvais.
- 22 03\13 13:58:33 MILA Cher PROF, je suis peut-être un peu dure avec Spinoza, mais mon point de vue reste le même!
- 22 03\13 13:59:09 MIK Oui, mais l'impression d'être libre est un choix. On choisit d'avoir l'impression ou d'être soi-même. Ce qui se résume à dire: Je me fais confiance ou non? C'est là que Spinoza fausse sa théorie, quand il affirme que l'homme est poussé par une force quelconque, qui choisit pour lui en fin de compte.
- 22 03\13 13:59:15 STEF Il y a aussi les normes sociales qui déterminent le bien et le mal. Le reste c'est pour l'individu.
- 22 03\13 14:21:10 JO

Annexe 5.3 - Troisième exemple (aux trois quarts de la session)

- 26 04\12 14:07:10 MARC Y'a tu quelqu'un qui va écrire quelque chose???
- 26 04\12 14:08:30 TIM oui moi !(j'ai écrit quelque chose)
- 26 04\12 14:14:20 VIC Aristote affirme qu'en éprouvant du désir et de l'impulsion, il nous est dans l'impossibilité d'être pleinement en contrôle de sois-même et qui est maître de sois agit par choix délibérer et non par ses pulsions
- 26 04\12 14:18:07 SARA Aristote croit que celui qui n'est maître de lui-même est capable de désirer et ne pas agir par libre choix. Le choix n'a rien de commun avec les sans raisons, mais capable de désir et de mouvement du coeur. Sartre prétend qu'il y a un choix de la délibération comme procédé qui m'annoncera ce que je projette, et à la suite de ce que je suis. Hobbes dit que lorsque dans l'esprit humain les espoirs, les craintes concernent une seule et même chose, de sorte que nous ressentons une ou plusieurs de ces choses; dont l'espoir, l'appétit ou les diverses conséquences bonnes ou mauvaises de l'accomplissement de la chose proposée. La délibération n'est pas rationnelle, mais la succession de désirs : la volonté est l'appétit qui intervient en dernier.
- 26 04\12 14:19:59 MARIE Je suis d'accords avec MARC pour Hobbes car la délibération n'est pas rationnelle, elle est la succession de nos désirs. La délibération est notre dernier appétit que l'on peut aussi nommer "LA VOLONTÉ" . La volonté c'est l'acte de vouloir donc la volonté n'est pas libre.
- 26 04\12 14:25:35 CLO Aritote affirme que en exécutant un acte volontairement n'est pas une choix délibéré. Que ce n'est pas en écoutant tes émotion et de ses impulsion que tu pourras répondre a un choix délibéré. Hobbes dit que la délibération n'est pas rationnelle mais est une série de désirs. L'acte volontaire ne survient qu'après la succession alterné de différentes émotions.
- 26 04\12 14:27:16 TIM En résumé ce que veux dire Aristote c'est que si t'es en amour ou en peine (ou sous tout autre impulsion du désir) tu est pas maître

de toi donc incapable de faire des choix délibéré ,mais que si tu est maitre de toi tu peut faire des choix délibéré.

- 27 04\12 13:59:06 ORA Descartes , ya tu quelqu'un qui en a ?
- 27 04\12 14:01:47 NOÉ Je ne comprends pas où Bergson veut en venir, son texte est très ambiguë, ce qui fait en sorte que je suis perdu dans ma compréhension.
- 27 04\12 14:09:29 NIC Descartes affirme que la liberté est une évidence parce que tout le monde la vit également et par ce fait, son existence est irréfutable, même si la liberté est parfois incompréhensible
- 27 04\12 14:15:32 TED OUI, CAR MEME LES GENT QUI CROIT AU DETERMINISME EXERCE PAR DIEU, ET QUI NE VOIT PAS EN QUOI NOUS SOMME LIBRE, RESENTE, AU FOND D'EUX MEME, ET EXPERIMENTE QUE VOLONTE ET LIBERTE SONT NOTIONS COMMUNES. UN ACTE VOLONTAIRE EST UN ACTE LIBRE.
- 27 04\12 14:15:34 PAT Leibniz dit que l'évidence de Descartes ne prouve pas la liberté, car nous ne pouvons pas sentir notre indépendance, et nous ne nous apercevons pas toujours des causes imperceptibles, dont notre résolution dépend.
- 27 04\12 14:15:37 NOÉ ce que bergson dit c'est qu'on ne peut définir ce qu'est la liberté. De plus, quand on essaie de définir cette liberté, on n'arrive pas à la conceptualiser, on rentre dans un noir total de notre pensée, cela fait en sorte que l'on est perdu.
- 27 04\12 14:15:41 ORA Leibniz s'oppose à l'idée de Descartes où la liberté est constamment présente dans la vie, il affirme que se sont des causes qui nous poussent à agir et non la simple liberté.
- 27 04\12 14:17:43 NIC Bergson, quant à lui, dit que la liberté ne peut se prouver par les mêmes procédures que les autres problématiques que traite la philosophie, la liberté étant une question d'un autre ordre, tout le problème ne se trouve qu'un malentendu.
- 27 04\12 14:26:02 BEN Descartes dit que nous avons une volonté libre, qui elle, peut donner son consentement ou ne le pas donner quand bon lui semble. Leibniz ne prouve pas la liberté comme un sentiment interne, parce que nous ne pouvons pas sentir proprement notre

indépendance, et nous ne nous apercevons pas toujours des causes, souvent imperceptibles, dont notre résolution dépend.

- 28 04\12 13:44:43 CARO Bonjour compagnons!(RIC je t'es volé ton patois,HA! HA!)
- 28 04\12 13:48:28 RIC Pour Lucrèce, la liberté existe dans la volonté de l'homme comme dans les atomes. Les atomes bougent d'une facons un peu différentes que les forces auxquelles il sont soumis. L'homme de la même manière est libre de choisir, a une volonté qui est à la source de nos actes même si nous devons nous conformer à ce que notre physique et nos nécessités intérieures peuvent faire.
- 28 04\12 13:49:50 RIC BIEN le bonjour compagnos!
- 28 04\12 13:52:09 TOM Pour Lucrece la liberte est base sur le principe de l'indetermination de la matiere.La volonte est ce qui permet a l'homme d'etre libre.
- 28 04\12 13:54:30 BOB Lucrèce affirme que l'atome est aussi libre que l'humain par sa volonté de se mouvoir. L'effet de déclinaison des atomes est comparable à certain point à la liberté des humains parce qu'il s'oppose a tout choc extérieur, il échappe à la tyrannie de la passivité.
- 28 04\12 13:56:35 RIC Pour Nietzsche, le concept de libre-arbitre et de volonté vient du désir, du besoin, de l'homme d'avoir la responsabilité de ses actes en oubliant Dieu, le monde, l'hérédité, le hasard et la société. Il faut prendre les notions de cause et d'effets comme des concepts et nos comme des chose concrètes. Dans l'e mondes, il y a de ceux qui croient qui sont respnsables de
- 28 04\12 13:59:04 BOB Nietzsche affime la plus belle contradiction par le mythe du libre-arbitre
- 28 04\12 14:00:00 RIC de tout et s'en trouvent à en avoir le mérite et ceux qui poussent la responsabilité totalement aux autres, les deux son dans l'erreur,
- 28 04\12 14:02:00 TOM Pour ce qui est de Neitzschela liberte est fait selon notre pense.

- 28 04\12 14:04:53 RIC Les amis, il me semble que vous n'expliquez pas grand choses...(on n'était pas supposé être 7)
- 28 04\12 14:05:52 TOM J'aimerais bien critiquer ton texte RIC, mais malheureusement je ne comprend rien de ce que tu as écrit.
- 28 04\12 14:07:38 PROF RIC, bon: Nietzsche fait une différence entre concepts et choses concrètes. Par conséquent, liberté et déterminisme sont des concepts, pas nécessairement des réalités.
- 28 04\12 14:09:54 CARO M j e t j e d o ` p o e m a i a u u s e v ,
i i t u n e R r s d i t c i i q i s d t c e
u t e ` o h n e e n a i a a t t t c . r d u
q i c d i a u è o ` r e r r
- 28 04\12 14:11:56 CARO En résumé, je suis d'accord avec RIC.
- 28 04\12 14:13:41 TOM Cher RIC, j'aimerais que tu m'explique ce que est la volonté d'après tes sentiments les plus profonds.
- 28 04\12 14:14:25 RIC C'est ce que je veux.
- 28 04\12 14:18:16 BOB Friedrich par ses observations sur le problème du déterminisme conclut qu'il y a deux aspects absolument différent, il y a ceux qui cède et ceux qui refuse de céder leur responsabilité
- 28 04\12 14:20:18 CARL Lucrece pretend que retrouvons au sein du mouvement des element, comme les atomes, la preuve physique de l'existence d'un libre arbitre. Or nous somme également des element au sein d'une nature, la these s'applique donc sur les etre humains. Par concequent, Nietzsche replique simplement en disant que ces concepts sont faux, concus pour satisfaire notre orgueil, un besoin de controle (causes et effets) sur notre personne. Ce concept repond a des lois; des lois que nous creeons.
- 28 04\12 14:21:00 PHIL Je de la difficulte a comprendre surtout l'opinion de Nietzsche
- 28 04\12 14:23:04 GUS lucrece nous dit que l'homme est aussi libre que l'atome, il peut diriger un peu vers la droite ou la gauche . tandis que nietzsche nous dit que le determinisme a deux vision qui sont personnelle il y a des personnes qui

cede et d'autres qui refuse de ceder devant
des responsabilites

28 04\12 14:25:21BILL Lucrece nous dit que la liberte est dans la nature. Il nous le demontre tres bien en parlant des atomes qui selon lui ont la liberte de choisir leur direction. Par rapport a nous, l'etre humain, la liberte depend de notre volonte, la volonte de choisir.

Annexe 5.4 - Quatrième exemple (à la fin de la session)

29 04\26 14:11:52RIC Bien le bonjour compagnons!

29 04\26 14:12:02CARO Toujours la meme rengaine...

29 04\26 14:12:17TOM Salut!!!

29 04\26 14:16:05RIC Bon, pour ma part, je suis d'accord avec l'idée que l'homme doit se fier d'abord sur son intelligence et non sur une force supérieur qui doit venir le sauver. D'autre part, je trouve déprimant de penser que nous somme que matériel, je préfère croire et espérer etre un etre spirituel aussi.

29 04\26 14:18:22TOM Moi je crois que les etres humains sont des etre spirituels seulement lorsque ceux ci ne peuvent expliquer certains phenomene naturel ou ne sachant pas comment resoudre un probleme personel.

29 04\26 14:20:28CARO Moi je crois que l'homme est un etre spirituel dans la mesure ou il croit a quelque chose, soit a lui ou a un etre superieur, mais pas au Dieu que la plupart des gens croient que ce soit Jesus ou n'importe quel des Dieu qui sont de la pure invention selon moi.

29 04\26 14:23:26NOÉ Je crois que les êtres humains sont vraiment des gens qui sont pour ma part, des êtres matérielles. Parce que depuis que l'homme existe, il a toujours voulu avoir le plus possible de biens matériels que son voisin. Il a toujours voulu posséder ce que les autres ont, il veut toujours être le plus beau, avoir les plus belles choses et il veut se faire envier des autres, tout ce qu'il veut c'est de montrer son prestige matériel. Dans un sens, il aime "flasher".

29 04\26 14:24:46PHIL Je trouve deprimant de ne pas croire a un etre superieur puisque sans etre superieur

- la vie a plus ou moins de sens Pour ma part
je suis tres mele
- 29 04\26 14:25:19 RIC Tu as raison, la vie c'est melant...
- 29 04\26 14:25:37 MARC Hey le monde, il y a un virus sur votre canal.
- 29 04\26 14:27:20 CARO Excusez ma reponse, RIC ma explique le sens de la question, maintenant je comprend. Cela ne suppose pas par exemple que RIC est un genie, j'aime mieux dire que c'est moi qui n'est pas bonne du tout.
- 29 04\26 14:27:50 PAT Je ne crois pas, personnellement que l'espèce humaine soit un produit naturel de l'univers matériel, car même n'étant pas un fanatique religieux, je crois en un DIEU créateur, qui nous a créé dans l'amour et de façon respectueuse et c'est nous qui avec le mal qu'on a fait avons amenés cette négation de DIEU. Je crois vraiment qu'il est impossible que la bible ait traversé des siècles et que des milliards de personnes ont donné leur vie pour une rumeur ou un fruit de l'imagination, si jamais c'est vrai je crois que Dieu est pire que HITLER.
- 29 04\26 14:29:34 RIC Dieu tel qu'on le connait est une invention de l'homme pour s'expliquer la vie, meme si je voulait, je ne pourrais pas y croire.
- 29 04\26 14:31:22 PHIL PAT, savais tu que la bible se contredit a plusieurs endroits
- 29 04\26 14:32:17 RIC Pauvre PAT, pour se sauver de nos remarques, il est allé se cacher sur le cannal 21.
- 29 04\26 14:33:02 TIM je pense que nous sommes des éléments naturel (matériel) de la nature parce que nous n'avons pas été créé par un dieu quelquonque, nous sommes le résultat d'un mélange d'élément naturel. Il me senble que si il y aurait un dieu et qu'il nous aurait créé, Il nous l'aurait dit lui meme au lieu de nous le faire deviner a l'aide de la bible.
- 29 04\26 14:35:27 PROF Allez un peu de sérieux et de profondeur... Vous restez en surface... vous avez peur, vous êtes lâches ou quoi? Le sens de la vie... Quel est le sens de la vie? Arrêtez de dire des conneries et de vous penser fins...
- 29 04\26 14:36:06 TOM Tu n'as plus rien na dire RIC

- 29 04\26 14:36:41 CARO Bon moi je suis d'accord avec PAT, et meme si la Bible se contredit, cela n'empêche pas le fait quel a tout de meme traverse les epoques. Ce ne pourrait etre une invention. Le fait que Dieu ne nous ait pas prouvé son existence depuis longtemps ne signifie pas qu'il n'existe pas, combien de temps avait-il prit avant de se montrer la premiere fois.
- 29 04\26 14:37:17 PHIL Je le sais pas c'est quoi le sens de la vie
- 29 04\26 14:37:28 CLO TIM, Dieu a pas voulu nous le dire parce que probablement qu'il le savait qui en aurait pogné une couple. C'était deja écrit dans son livre a lui que sa provoquerait de la chicane pis tout ce qui va avec. Il voulait juste nous laissez dans le doute, pour moi Dieu est comme Blanche neige et les 7 nains il te laisse l'initiative de le croire ou non.
- 29 04\26 14:37:44 CARO tU FAIS PITIE PHIL
- 29 04\26 14:38:42 TOM Excellent CLO!!!
- 29 04\26 14:39:43 ZOÉ a mon avis l'etre humain a le droit de croire a ce qu'il veut mais je crois qu'il doit utiliser son intelligence pour comprendre certains phenomene de la vie donc je crois que l'on ne doit pas s'appuyer sur la religion pour comprendre les chose parce que la religion ce n'est pas verifiable chaque personne crois a ce qu'il veut.
- 29 04\26 14:39:54 RIC Bon, pour moi, le sens de la vie est de faire de la terre un endroit ou je serais heureux. S'il y a un Dieu tant mieux mais si il y en a pas je vais avoir profité de la vie pour me rendre et aider les autres se rendre heureux.
- 29 04\26 14:39:57 PHIL Explique moi ca c'est quoi le sens de la vie si t'es si smatt CARO
- 29 04\26 14:40:25 BILL Selon moi l'homme croit a un Dieu pour avoir de l'assurance c'est a dire pour se sentir en securite face a la mort. Chacun a le droit de croire en ce qu'il veut, l'important c'est de croire en quelque chose.
- 29 04\26 14:40:36 BEN Moi je crois que l'etre humain est un etre spirituel, mais je pense que cela vient de nous meme cette spiritualité et non d'un Dieu quelconque que nous nous inventons, il y en a peut-etre un, un Dieu, mais j'aurais beaucoup de misere a y croire. Pour moi je pense que la spiritualité vient de notre

- intelligence, a l'intérieur de nous tout simplement
- 29 04\26 14:41:14 RIC Parfaitement d'accord.
- 29 04\26 14:43:11 CARO Je crois que nous sommes ici pour accomplir ses rêves, pour accomplir ce que l'on a toujours voulu faire. Je ne crois vraiment pas que nous sommes ici pour rien. Moi j'espère bien apporter le plus possible de bonheur aux autres et à moi-même. J'ai des buts, et c'est cela le sens de ma vie. Celui qui n'en a pas ne devrait pas être là.
- 29 04\26 14:43:57 TOM Moi je crois que Dieu est venu sur terre pour nous donner une autre façon de penser, mais celle-ci a été mal interprétée par l'homme en la défendant avec les armes.
- 29 04\26 14:44:05 GUS D'après moi, l'être humain est matériel, on peut le remarquer dans le monde où nous vivons. Chaque geste qu'il pose a un but et cela remonte depuis sa création. Je crois que Dieu nous donne un sens à notre vie avec tout ce qu'il a vécu il peut nous guider vers un bon chemin mais de nos jours l'homme ne peut plus de son voisin.
- 29 04\26 14:44:30 TIM Quel est le sens de la vie? J'en sais absolument rien puisque ma vie n'a pas vraiment de sens, je ne sais pas d'où elle vient, ni où elle va, ni qui je suis réellement!
- 29 04\26 14:44:43 BEN BILL, est-ce qu'il faut absolument croire en quelque chose pour avoir de l'assurance?
- 29 04\26 14:45:12 BILL Par rapport à ce que l'homme est matérialiste je trouve que c'est vrai car on aime avoir les plus belles choses qui ont beaucoup de valeur.
- 29 04\26 14:51:04 CLO Pour moi. Le sens de la vie serait d'avoir le minimum de liberté possible pour pouvoir rendre ma vie agréable et celle des autres si possible. De ne pas me mêler de mes oignons et surtout de ne subir les décisions de qui que ce soit à part le minimum bien sûr parce que j'ai pas le choix. De vivre avec moi-même de respecter les autres et de me faire respecter. Aimer ce que je fais et surtout d'avoir la liberté de le faire.

Annexe 6 - Plan du cours 340-102-03

Cours de philosophie 340-102-03

Cours de formation générale commune - Ensemble 2

Préalable : Cours de philosophie 340-001

Heures-contact : 45 heures de cours

Conceptions philosophiques de l'être humain : La nature humaine et le problème de la liberté

Heures de disponibilité au bureau : 30 minutes avant ou après chaque cours

Ce plan d'étude accompagne le cahier 261-572

Session d'hiver 1995

Département de philosophie – Cégep du Vieux Montréal

NOTE IMPORTANTE

Ce cours est un cours expérimental. Tous les résultats et travaux issus de ce cours pourront être utilisés dans le cadre d'un rapport de recherche publié par le cégep dans le cadre du programme Paréa. Cependant, aucune information permettant de relier ces résultats et ces travaux à des personnes identifiables ne sera publiée. La confidentialité sera totalement respectée. Cette expérimentation concerne les formules pédagogiques et non le contenu du cours, lequel est conforme au programme provincial et aux politiques collégiales et départementales. Si un élève ne désire pas participer à ce projet, il peut demander d'être muté dans un autre groupe avec un autre professeur. Toute personne inscrite dans ce cours après la date de changement d'horaire sera présumée en avoir accepté le caractère particulier.

1. INTRODUCTION

Problématique et orientation. Toute philosophie comporte une certaine conception de l'être humain et de sa place dans le monde. À l'époque moderne (XVIIe et XVIIIe siècle), les philosophes se sont interrogés sur la nature humaine. Thomas Hobbes a prétendu que les humains sont mauvais par nature et que la société doit les civiliser. Au contraire, Jean-Jacques Rousseau pense que les humains sont naturellement bons et que c'est la société qui les corrompt. Il prétend aussi que la souveraineté appartient aux citoyens qui troquent une partie de leur liberté naturelle contre la protection de l'État. Au début du XXe siècle, John Dewey a montré que l'un et l'autre sont aujourd'hui réfutés, car le véritable problème qui a été mis en évidence par l'anthropologie, concerne plutôt les manières dont la culture favorise ou défavorise la liberté.

Les contemporains se sont beaucoup préoccupés de cette question pourtant traditionnelle dans l'histoire de la philosophie : les êtres humains sont-ils libres ou déterminés ? Les déterministes, comme le philosophe de la

psychologie B.F. Skinner, pensent que la liberté humaine est une illusion car les comportements des gens sont

déterminés par le conditionnement opérant. Les philosophes de la liberté, comme Jean-Paul Sartre, croient au contraire que les humains sont pleinement libres de leurs choix et responsables de leurs actes. Plusieurs autres questions se greffent sur celles-ci : La volonté est-elle libre ? Quelles relations y a-t-il entre la liberté et la nécessité ? Le destin existe-t-il ? Toutes ces questions forment la problématique de la liberté et du déterminisme.

Les pragmatistes contemporains essaient de dépasser cette opposition en définissant les conditions de l'autonomie humaine. Ils prennent acte de la contingence de la condition humaine, mais refusent le déterminisme. Ils cherchent à définir un nouvel humanisme. Dans ce cours, nous tenterons de montrer la pertinence de ces questions à l'époque actuelle et les liens qu'elles entretiennent avec les conceptions spontanées de toute personne concernant le sens de la vie et la condition humaine, tant au plan individuel que social et politique.

Place de ce cours dans la formation. Ce cours est le deuxième cours obligatoire de philosophie. Il appartient à la formation générale commune. Il permet d'approfondir certaines questions abordées dans le cours d'introduction et de prolonger les apprentissages concernant l'argumentation et le texte argumentatif dans le domaine de la réfutation logique, de la problématisation, de la conceptualisation et de l'écriture de la dissertation. Il prépare au troisième cours de philosophie qui porte sur la dimension éthique de l'existence humaine.

2. ÉNONCÉ DE LA COMPÉTENCE

À la fin de ce cours, l'élève devrait pouvoir présenter des conceptions modernes et contemporaines de l'être humain et en montrer l'importance.

3. ÉLÉMENTS DE LA COMPÉTENCE

L'élève devrait notamment pouvoir :

- (1) Caractériser quelques conceptions modernes et contemporaines de l'être humain.
- (2) Situer les conceptions examinées dans leur contexte et dans les courants de pensée correspondants.
- (3) Montrer l'importance, pour la pensée et pour l'action, de conceptions de l'être humain.

4. OBJECTIFS ASSOCIÉS À L'ÉNONCÉ ET AUX ÉLÉMENTS DE LA COMPÉTENCE

Voici les objectifs terminaux poursuivis et les différentes interprétations particulières que nous en donnons.

À la fin de la session :

Sur le plan du savoir-faire, l'élève devra pouvoir présenter des conceptions modernes et contemporaines de l'être humain et en montrer l'importance en rédigeant individuellement en trois périodes, une dissertation d'environ 750 mots au sujet de deux conceptions de l'être humain qu'il ou elle choisira, à l'aide de textes de philosophes qui lui seront présentés.

La capacité à produire une dissertation complète sera développée dans ce cours à travers toute une série d'exercices, menant d'abord à la maîtrise du commentaire de

texte puis graduellement aux diverses composantes de la dissertation et spécialement de ce qui distingue la dissertation du texte argumentatif : la conceptualisation, la problématisation, la réfutation des objections. Nous étudierons spécialement la structure de la dissertation comparative.

Sur le plan des savoirs, les élèves devraient être en mesure de maîtriser adéquatement les thèmes suivants :

1- Les éléments constitutifs d'une conception de l'être humain. La portée historique des conceptions de l'être humain étudiées. Leur contexte historique et leur situation dans les courants de la pensée moderne et contemporaine.

Pour l'époque moderne, nous étudierons les conceptions de la nature humaine de Hobbes et de Rousseau en rapport avec les problèmes de la citoyenneté et de la liberté.

Pour l'époque contemporaine, nous étudierons les conceptions déterministe (Skinner), existentialiste (Sartre) et pragmatiste (Dewey) en rapport avec l'humanisme contemporain.

2- Exemples de questions existentielles, sociales ou politiques et de thèmes liés aux conceptions philosophiques de l'être humain.

Nous nous pencherons sur des questions comme les suivantes, dans une perspective d'actualisation : La nature humaine est-elle originellement bonne ou mauvaise ? Qu'est-ce que la citoyenneté ? Quels sont les rapports entre culture et liberté ? L'être humain dispose-t-il de la liberté ou est-il déterminé en tout ? Quel est le sens de l'existence humaine selon l'humanisme pragmatiste ?

3- Éléments d'analyse comparative et de procédés de réfutation : concepts, présupposés, argumentations, conclusions.

Maîtrise du commentaire. Examen de la thèse et des arguments. Objections et réfutation des objections. Comparaison de conceptions philosophiques de la nature humaine ou de la liberté en fonction des thèmes communs et des thèses divergentes.

Passage du texte argumentatif à la dissertation philosophique : conceptualisation, problématisation, examen des objections.

Deux séries d'exercices mèneront graduellement à la maîtrise du commentaire et de la dissertation comparative. La capacité de dissertar implique la capacité de problématiser, c'est-à-dire de conceptualiser et de développer un questionnement, de même que celle d'argumenter en faveur d'une thèse en réponse à une question sur un problème déterminé. Dans ce cours, le problème et la question feront partie du libellé de l'examen et impliqueront la comparaison entre deux conceptions opposées de l'être humain sur le thème de la liberté.

5. CONTENU ET CALENDRIER DU COURS.

COURS	ACTIVITÉS
Cours 1	Présentation du plan de cours, de la problématique et de l'orientation du cours. Réponse à la question : qu'est-ce que la philosophie ?
Cours 2	Passation des tests diagnostics <i>Paré</i> (lecture d'une dissertation) et <i>Cogit</i> (mesure de certaines habiletés cognitives) : test formatif #1
Lecture préalable	Relire le plan de cours
Cours 3	Passation du test <i>Questar</i> (écriture d'une dissertation) : test formatif #2
Lecture préalable	Texte #1 - "Trois définitions de la philosophie" - Recueil de textes: p. 4-6
Cours 4	La conception de la nature humaine de Hobbes et ses liens avec la conception de l'État
Lecture préalable	Texte #2 - "Thomas Hobbes : L'homme est un loup pour l'homme" - p. 7-14
Cours 5	La conception de la nature humaine de Rousseau et ses liens avec la conception de la liberté
Lecture préalable	Texte #3 - "Jean-Jacques Rousseau : L'être humain est naturellement bon" - p. 15-22
Lecture préalable	Texte # 12 - "Le commentaire" - p. 127-130
Cours 6	La conception de la liberté de Rousseau et ses liens avec la conception du citoyen
Lecture préalable	Texte #4 - "Jean-Jacques Rousseau : La liberté et le contrat social" - p. 23-37
Cours 7	Réfutation des conceptions de Hobbes et de Rousseau à partir du concept anthropologique de culture
Lecture préalable	Texte #5 - "John Dewey : Liberté, nature et culture" - p. 38-50
	REMISE DU COMMENTAIRE FAIT À LA MAISON = 30 POINTS
Cours 8	La problématique du déterminisme et de la liberté : les êtres humains sont-ils libres ou déterminés ?
Lecture préalable	Texte #6 - "Leçon sur la liberté et le déterminisme" - p. 51-61

Cours 9	Si nous connaissons les causes des comportements humains, la notion de liberté apparaît comme une illusion
Lecture préalable	Texte #7 - “Skinner : L'illusion de la liberté ” - p. 62-74
Cours 10	La liberté humaine est sans limite, car la personne est un projet
Lecture préalable	Texte #8 - “Jean-Paul Sartre : L'être humain est un projet et dispose d'une absolue liberté ” - p. 75-85
Lecture préalable	Texte # 13 - “La dissertation ” - p. 131-138
	EN CLASSE : EXERCICE SUR LA RÉFUTATION = 10 POINTS
Cours 11	Le libre arbitre est-il une chimère ?
Lecture préalable	Texte #9 - “Problématique de la liberté et du déterminisme ” Partie a : obligatoire - p. 86-92
Cours 12	Le sens de la vie se définit dans la contingence
Lecture préalable	Texte #10 - “Le pragmatisme philosophique et le sens de l'existence ” - p. 113-118
Cours 13	La conception humaniste de l'être humain dans ses différentes dimensions individuelles et sociales
Lecture préalable	Texte #11 - “Manifeste humaniste ” - p. 119-126
Cours 14	Passation des tests diagnostics <i>Paré</i> (lecture d'une dissertation) et <i>Cogit</i> (mesure de certaines habiletés cognitives) : test formatif #3
Cours 15	EXAMEN FINAL : Passation du test <i>Questar</i> (écriture d'une dissertation) = 50 POINTS

6. STRATÉGIES D'ENSEIGNEMENT

Les cours réguliers seront divisés en trois parties égales.

Première période : précisions sur le cheminement du cours, exposé semi-magistral sur le thème à l'étude

Pause : 15 minutes

Deuxième période : discussions de groupe

Troisième période : exercices

Les professeurs sont également disponibles pour tutorat une demi-heure avant ou après chaque cours, selon l'horaire des cours. Ce point sera précisé en classe.

7. STRATÉGIES D'APPRENTISSAGE

Afin de réussir son cours et donc de développer la compétence visée par ce cours, l'élève devra s'engager à accomplir un certain nombre d'activités :

- faire les lectures prévues au programme chaque semaine, en pratiquant la lecture active;
- participer aux tests et aux exercices formatifs, en classe, qui préparent étape par étape à l'accomplissement des évaluations formatives;
- participer activement aux discussions de groupe qui sont au programme à chacun des cours réguliers en suivant les consignes indiquées;
- écouter attentivement les exposés semi-magistraux en constituant un cahier de notes de cours et poser les questions ou exprimer les idées qui lui sont venues à l'esprit lors de la lecture préparatoire;
- rencontrer le professeur lors de séances de tutorat si un problème vient à surgir et en discuter franchement avec lui;
- faire les activités spécifiques que le professeur lui recommandera alors en réponse à ses problèmes spécifiques;
- bien se préparer, selon les recommandations qui seront données en classe, à accomplir le commentaire, l'exercice sommatif et la dissertation finale.

Pour accomplir toutes ces tâches, en classe et à la maison, l'élève doit s'engager à consacrer 3 heures par semaine en classe et 3 heures par semaine hors de la classe à ce cours.

8. MODALITÉS D'ÉVALUATION ET DE REPRISE

Évaluation formative

3 tests formatifs : cours 2, 3 et 14

Exercices formatifs en vue du commentaire : cours 4, 5 et 6.

Exercices formatifs en vue de la dissertation : cours 7, 8, 9, 11, 12, 13.

Évaluation sommative

• Participation*** : 3 tests formatifs et 6 / 9 exercices formatifs =	30 %	Cours 2,3,14 & cours 4-5-6-7-8-9-11-12-13
• Commentaire =	30%	Cours 7
• Exercice sur la réfutation =	10%	Cours 10
• À la fin session, rédaction d'une dissertation d'au moins 750 mots sur un thème approprié =	30%	Cours 15

*** Note explicative : Si les 3 tests formatifs et 6 des exercices sont faits et si l'élève a obtenu au moins 40/70 (57%) dans ses autres évaluations sommatives, alors 30 points sont ajoutés automatiquement à la note finale.

MODALITÉS CONCERNANT LES REPRISES ET LES RETARDS

Tous les tests formatifs, l'exercice sur la réfutation et l'examen final peuvent être repris en raison d'une absence motivée par un certificat médical ou légal ou pour toute autre raison très sérieuse que le professeur jugera acceptable. Les modalités de reprise seront alors spécifiées par ce dernier. Aucun autre motif ne peut entraîner une reprise.

Pour un commentaire remis en retard perd l'élève 3 points par semaine ou fraction de semaine de retard.

GRILLE D'ÉVALUATION POUR LE COMMENTAIRE (30 pts)

1- Présentation correcte des principales caractéristiques d'une conception de l'être humain.	0	1	2	3	4	5
2- Présentation des arguments de l'auteur en faveur de cette conception.	0	1	2	3	4	5
3- Clarté et pertinence de la prise de position.	0	1	2	3	4	5
4- Acceptabilité des prémisses de l'argumentation en faveur de la prise de position.	0	1	2	3	4	5
5- Suffisance de l'argumentation en faveur de la prise de position.	0	1	2	3	4	5
6 - Qualité du français.	0	1	2	3	4	5

GRILLE D'ÉVALUATION POUR LA DISSERTATION FINALE (50 points)

1- Problématisation de la question à l'étude.	0	1	2	3	4	5
2- Présentation correcte des principales caractéristiques de deux conceptions de l'être humain sur un thème donné.	0	1	2	3	4	5
3- Comparaison de ces deux conceptions de l'être humain sur un thème donné.	0	1	2	3	4	5
4- Évaluation de quelques arguments et objections qu'elles impliquent.	0	1	2	3	4	5
5- Acceptabilité des prémisses de l'argumentation.	0	1	2	3	4	5
6- Suffisance de l'argumentation.	0	1	2	3	4	5
7- Clarté et pertinence de la thèse défendue.	0	1	2	3	4	5
8- Confrontation avec sa propre conception de l'être humain.	0	1	2	3	4	5
9 - Relation avec des problèmes actuels.	0	1	2	3	4	5
10 - Qualité du français.	0	1	2	3	4	5

MODALITÉS EN CE QUI CONCERNE LA QUALITÉ DU FRANÇAIS

10% de la note finale, 5 points lors du commentaire et 5 points lors de la dissertation

1/4 de point par faute d'orthographe, d'accord, de conjugaison, de lexique ou de ponctuation. Une seule faute peut être comptée par mot.

20 fautes	=	0
16 fautes	=	1
12 fautes	=	2
08 fautes	=	3
04 fautes	=	4
- 4 fautes	=	5

DÉFINITION DU PLAGIAT ET SANCTIONS PRÉVUES

Plagier consiste à copier dans un autre texte (celui d'un auteur ou d'un autre élève). Le plagiat entraîne l'échec du travail concerné sans possibilité de reprise. Si deux personnes ont des parties de texte identiques, les deux sont considérées comme plagiaires.

MODALITÉS DE REMISE DES TRAVAUX CORRIGÉS

Les travaux sommatifs corrigés sont rendus aux élèves au plus tard deux semaines après leur remise au professeur. Mais les élèves doivent les redonner au professeur qui les conserve pendant au moins une session.

ÉCHEC POUR ABSENCE

Une personne qui s'absente lors des évaluations sommatives sans raison très sérieuse peut encourir un échec car elle perd son droit de reprise.

DROIT DE CORRECTION ET RÉVISION DE NOTES

Tout élève a le droit de demander une correction de note, si il ou elle juge que son évaluation sommative n'est pas équitable. Le professeur évalue alors le cas et rend une décision dans la semaine qui suit la demande. Si le désaccord persiste à la fin de la session, l'élève peut remplir une demande de correction de note en y joignant une justification sérieuse. En cas de refus du professeur de modifier la note, et si l'élève considère toujours que ses droits sont bafoués, le coordonnateur de département peut alors convoquer, à sa demande, un comité de révision de note qui entendra les arguments des deux parties et rendra une décision sans appel.

9. CAS DE "DISCRIMINATION" ET "HARCÈLEMENT" ET RECOURS PRÉVUS

Si un élève se considère victime de discrimination ou de harcèlement de la part du professeur ou d'un autre élève, il ou elle doit d'abord rencontrer le professeur et exposer ses griefs. Le professeur prendra alors des mesures pour corriger la situation. Si l'élève n'est toujours pas satisfait de ces correctifs, il pourra alors déposer une plainte auprès du coordonnateur de département qui agira suivant les procédures prévues dans ce cas par la politique départementale.

10. MODALITÉS DE MODIFICATION DU PLAN DE COURS

Le plan de cours ne peut être modifié que pour une raison majeure. Une entente doit alors intervenir entre le professeur et une majorité des élèves. Le professeur détient un droit de veto sur toute modification au plan de cours.

11. RESSOURCES DIDACTIQUES ET BIBLIOGRAPHIE

Recueil de textes : 261-572 disponible au magasin scolaire au prix de 9,60\$, droits et taxes inclus.

BRÉHIER, Émile, *Histoire de la philosophie II, XVIIe-XVIIIe siècles*, Paris, Quadrige, PUF, p. 133-135.

DEWEY, John, *Liberté et culture*, Paris, Aubier Montaigne, 1955, p. 23-41.

DUROZOL, Gérard, *et al., Parcours philosophique*, Paris, Nathan, 1985, p. 436-445.

GRAMSCI, Antonio, *Gramsci dans le texte*, Paris, Éditions sociales, 1977, p. 131-132.

HOBBS, Thomas, " De la nature humaine ", " De Imperio ", tirés de F.J.Thonnard, dir., *Extraits des grands philosophes*, Paris, Desclée, 1963, p. 495-498.

MÉDINA, José, MORALI, Claude et André SÉNIK, *La Philosophie comme débat entre les textes*, Paris, Magnard, 1988, p. 186-191, p. 196-214.

MORFAUX, Louis-Marie, *Vocabulaire de la philosophie et des sciences humaines*, Paris, Bordas, 1989, Article " philosophie ".

NGUYEN, Vinh-De, *Le Problème de l'homme chez Jean-Jacques Rousseau*, Québec, Presses de l'Université du Québec, 1991, p. 14-19, p. 22-25, p. 38-40, p. 43-45, p. 47-55.

NOIRAY, André, *La Philosophie*, tome 2, Paris, Marabout, 1978, article "Historique", p. 266-268

ROUSSEAU, Jean-Jacques, *Du Contrat social*, Paris, Garnier-Flammarion, 1966, p. 43-55.

SARTRE, Jean-Paul, *L'Existentialisme est un humanisme*, Paris, Nagel, 1965, p. 22-27, p. 36-38, p. 57-58, p. 84-86.

SKINNER, B.F., *Par-delà la Liberté et la dignité*, Montréal/Paris, H.M.H./Robert Laffont, 1972, p. 39-58.

TREMBLAY, Robert, *Savoir-faire, Précis de méthodologie pratique*, 2^e édition, Montréal, McGraw-Hill, 1994, p. 110-113, p. 134-140

VACHER, Laurent-Michel, *L'Empire du moderne, Actualité de la philosophie américaine*, Montréal, Les Herbes rouges, 1990, p. 120-127, p. 191-203.

12. ANNEXE DÉPARTEMENTALE AUX PLANS DE COURS

Dans le cadre des politiques des Services pédagogiques du Cégep du Vieux Montréal, le Département de philosophie a défini une *Politique départementale d'évaluation des apprentissages*. Ce texte précise les droits et obligations des élèves et des professeurs et des professeures, notamment quant aux exigences de l'enseignement de la philosophie en général et quant aux informations qui doivent figurer aux plans de cours. Le texte est disponible sur demande auprès de la coordination du Département de philosophie.

Selon cette politique, les plans de cours comprennent :

Des éléments d'identification et les sections suivantes :

1. introduction; 2. énoncé de la compétence; 3. éléments de la compétence; 4. objectifs associés à l'énoncé et aux éléments de la compétence; 5. contenu et calendrier du cours; 6. stratégie d'enseignement; 7. stratégie d'apprentissage; 8. modalités d'évaluation et de reprise; 9. cas de "discrimination" et de "harcèlement" et recours prévus; 10. modalités de modification du plan de cours; 11. ressources didactiques et bibliographie; 12. annexe départementale aux plans de cours.

Des précisions sur les règles, pratiques et encadrements départementaux, notamment quant aux sujets suivants : modalités de reprise; pénalités pour retards; plagiat; critères de correction et barèmes; environ 30% des points à la mi-session; 10% pour le français écrit selon des normes et critères indiqués; minimum de trois activités écrites d'évaluation; modalités de modification des plans de cours; évaluations pas exclusivement "objectives"; délai de correction; conservation des travaux; échec pour absence; droit de correction et révision de notes.

Annexe 7 - Description détaillée des discussions et des exercices

Cahier A - CAHIER DE DISCUSSIONS ET D'EXERCICES POUR LE COURS DE PHILOSOPHIE 340-102-03

COURS SE DÉROULANT DANS L'ENVIRONNEMENT INFORMATIQUE
"APRI"

COURS 1 - *APRI*

BIENVENUE DANS L'ENVIRONNEMENT *** *APRI* ***

"Apprentissage philosophique par réseau informatique".

Dans un cours de philosophie, on entend des exposés, on échange avec le professeur, on discute, on écrit et on fait des exercices. Dans un cours régulier, les discussions sont des échanges verbaux, dans *Apri*, les discussions se déroulent par écrit à l'aide d'un clavier et d'un écran d'ordinateur. Dans un cours régulier, les exercices sont faits à l'aide d'un papier et d'un crayon, dans *Apri*, les exercices sont faits à l'écran et sont enregistrés dans la mémoire de l'ordinateur.

Bien entendu, il faudra consacrer un peu de temps pour apprendre à faire fonctionner les appareils, à utiliser le logiciel d'écriture collaborative en temps réel *RealTimeWriter*®. Mais le jeu en vaut la chandelle! Un élève moyen devra consacrer environ deux heures à ces apprentissages de base. Évidemment, un peu d'exercice en dehors des cours ne peut pas nuire. Cet apprentissage sera bientôt requis de toute manière dans la plupart des domaines d'étude, et vous verrez que le temps qu'on y consacre est vite récupéré par les possibilités nouvelles de communication qui s'offrent alors à l'utilisateur.

Chaque semaine, vous aurez des consignes sur le canal correspondant au numéro du cours (cours 3 / canal 3, par exemple). Les discussions auront lieu sur les canaux 20 à 29 (selon les consignes qui seront indiquées), et les exercices sur les canaux 30 à 39. En tout temps, vous pourrez revenir aux consignes correspondant au cours. Pour défiler dans les consignes, il faut faire Alt-S. Pour cette semaine, la question est : à la suite de l'exposé que vous venez d'entendre, et considérant le cours d'introduction à la philosophie que vous avez suivi, répondez à la question à l'étude "qu'est-ce que la philosophie ?" (discussion au canal 20).

COURS 3 - *APRI*

CONSIGNES POUR LA DISCUSSION

Vous avez lu trois textes qui cherchent à définir brièvement ce qu'est la philosophie : Gramsci distingue la "philosophie spontanée", qui est universelle, de la "philosophie consciente", qu'il faut développer pour "être à soi-même son propre guide". Morfaux insiste sur le caractère rationnel (logique) et critique (réflexif) de la philosophie à l'égard de la connaissance et de l'action. Enfin Noiray met en évidence le fait que la philosophie exprime le sens que les humains donnent à leur vie à l'aide de concepts. Sur le canal 20, dites ce que vous pensez de ces définitions, par rapport aux cours de philosophie que vous avez suivis, et en exprimant votre opinion personnelle sur le sujet.

CONSIGNES POUR L'EXERCICE

Étant donné le temps requis pour passer le test, il n'y aura pas d'exercice supplémentaire cette semaine.

COURS 4 - APRI

CONSIGNES POUR LA DISCUSSION

Le groupe se divise en deux. Le sous-groupe de gauche, va sur le canal 21; le sous-groupe de droite va sur le canal 22. Au canal 21, la question à débattre est : Que pensez-vous de la pensée de Hobbes, selon qui "la volonté de nuire est innée chez tous les hommes (les êtres humains) à l'état de nature". Au canal 22, la question à débattre est : Que pensez-vous de l'idée de Hobbes selon laquelle les êtres humains sont par la loi de nature et la raison portés à faire entre eux des contrats, par lesquels chacun se dépouille d'une partie de ses droits. Après 30 minutes de discussion écrite, le groupe fera une synthèse orale.

CONSIGNES POUR L'EXERCICE

En 30 minutes, faites un résumé du texte de Hobbes qu'on trouve aux pages 12 et 13 du recueil de textes. Le corrigé sera fourni à la fin de l'exercice, pour que vous puissiez mesurer votre capacité de résumer.

COURS 5 - APRI

CONSIGNES POUR LA DISCUSSION

Cette semaine, le groupe se divise en 5 équipes composées de 5 ou 6 personnes. Équipe 1 : canal 21; équipe 2 : canal 22; équipe 3 : canal 23; équipe 4 : canal 24; équipe 5 : canal 25. Discussion écrite de 30 minutes, suivie d'une synthèse orale par chaque équipe. QUESTION : Que pensez-vous du point de vue de Rousseau, selon lequel les êtres humains sont naturellement bons et portés à la pitié et aux sentiments affectueux ?

CONSIGNES POUR L'EXERCICE

Dans un court texte, opposez les arguments de Rousseau et ceux de Hobbes sur la méchanceté ou la bonté naturelle de l'être humain (on peut s'inspirer spécialement des textes, page 19 et page 21. Nous corrigerons ensemble vos réponses dans les 10 dernières minutes.

COURS 6 - APRI

CONSIGNES POUR LA DISCUSSION

Recomposez les mêmes équipes que la semaine précédente. Cependant, une seule personne par équipe (le ou la secrétaire de l'équipe) sera chargée de noter (sur écran) et de "poster" les réponses de l'équipe, établies par discussion orale, à l'aide du texte (toutes les réponses sur le canal 21). QUESTION : Argumentez en faveur ou en défaveur de certaines des idées exprimées par Jean-Jacques Rousseau dans *Le Contrat social* (pages 31-37 du recueil de textes).

CONSIGNES POUR L'EXERCICE

Dans un texte bref, écrit en 30 minutes, accomplissez la tâche suivante : Identifiez trois significations du concept de "liberté" chez Jean-Jacques Rousseau et fournissez au moins un argument pour ou contre chacune de ces significations? Nous corrigerons ensemble vos réponses dans les dernières minutes du cours.

COURS 7 - *APRI*

CONSIGNES POUR LA DISCUSSION

La discussion se fait sur un seul canal par tout le monde (canal 21); soyez certain que votre intervention porte exactement sur la question. QUESTION : Avec Dewey, tirez les conséquences de la proposition selon laquelle peu importe la nature humaine, c'est la culture qui a une influence déterminante sur les modèles de la conduite humaine.

CONSIGNES POUR L'EXERCICE

En 30 minutes, répondez à la question suivante (canal 31) : Quelles objections Dewey adresse-t-il à Hobbes et à Rousseau ?

COURS 8 - *APRI*

CONSIGNES POUR LA DISCUSSION

La classe se divise en deux sous-groupes. Le groupe de gauche discute les thèses défendues par les trois auteurs des pages 54 et 55 : Épictète, Sartre, et Descartes (canal 21). Le groupe de droite discute les idées du texte de Spinoza de la page 57 (en utilisant aussi le commentaire qui l'accompagne à la page 56). Après 30 minutes de discussion, la classe fait une synthèse orale en table-ronde.

CONSIGNES POUR L'EXERCICE

En identifiant les problèmes, les thèmes et les concepts, rédigez un texte exposant brièvement la problématique présentée aux pages 58 à 60.

COURS 9 - *APRI*

CONSIGNES POUR LA DISCUSSION

En cinq sous-groupes, sur les canaux 21 à 25, discutez des idées exposées par Skinner concernant le déterminisme des actions humaines et les illusions qui accompagnent la philosophie de la liberté. 30 minutes de discussion et 10 minutes de synthèse orale. Chaque équipe désigne un porte-parole pour la synthèse.

CONSIGNES POUR L'EXERCICE

Dans un texte rédigé en 30 minutes: définissez le concept de liberté exposé par Skinner et opposez-le au concept défendu par ses adversaires. Corrigé : 10 minutes.

COURS 10 - *APRI*

CONSIGNES POUR LA DISCUSSION

En cinq sous-groupes, dont seuls les secrétaires peuvent intervenir par écrit, sur le canal 21, énoncez et discutez quelques objections qu'on pourrait faire à la conception sartrienne de la liberté.

CONSIGNES POUR L'EXERCICE

Cet exercice compte pour 10 points (sur le canal 31) : Exposez et réfutez au moins cinq objections qu'on peut faire à la conception sartrienne de la liberté.

COURS 11 - *APRI*

CONSIGNES POUR LA DISCUSSION

La classe se divise en trois parties égales. Le premier groupe étudie les textes des pages 87 et 88. Le deuxième : p. 89-90. Le troisième : p. 91-92. L'objet de la discussion est le suivant : Dégagez et comparez les conceptions contradictoires des divers philosophes étudiés. Prenez position sur ces conceptions.

CONSIGNES POUR L'EXERCICE

En 30 minutes, au canal 31, développez une argumentation en faveur de votre conception de la liberté humaine.

COURS 12 - *APRI*

CONSIGNES POUR LA DISCUSSION

Cette semaine, discussion générale en deux sous-groupes (canaux 21 et 22). Que pensez-vous de la conception de la signification de l'existence défendue par la philosophie américaine (pages 114-118) ?

CONSIGNES POUR L'EXERCICE

Canal 31; 30 minutes Argumentez en faveur ou en défaveur de la philosophie pragmatiste de l'existence en soulevant des objections à votre propre point de vue et en cherchant à les réfuter.

COURS 13 - *APRI*

CONSIGNES POUR LA DISCUSSION

Discussion générale : Que pensez-vous des valeurs humanistes exposées dans les pages 120 à 126 ?

CONSIGNES POUR L'EXERCICE

Faites le plan général et détaillé d'une dissertation que vous pourriez écrire concernant la conception humaniste de l'être humain. Ce plan doit comporter des divisions décimales (1.1, 3.4.1, etc.), une spécification des thèmes discutés (division du sujet en thème et sous-thèmes), et les principaux arguments en faveur de la thèse (y compris une comparaison entre cette conception de l'être humain et son contraire).

Cahier B - CAHIER DE DISCUSSIONS ET D'EXERCICES POUR LE COURS DE PHILOSOPHIE 340-102-03

GROUPES DE CONTRÔLE

COURS 1

BIENVENUE DANS CE COURS EXPÉRIMENTAL DE PHILOSOPHIE

Dans un cours de philosophie, on entend des exposés, on échange avec le professeur, on discute, on écrit et on fait des exercices. Les discussions sont des échanges verbaux en petits groupes ou en table ronde impliquant toute la classe; les exercices sont réalisés sous forme manuscrite, tout comme les évaluations. Le professeur est disponible 30 minutes avant ou après son cours pour le tutorat.

Chaque semaine, des consignes encadrent les discussions et les exercices. Ce petit cahier comprend la plupart des consignes pour les cours réguliers, c'est-à-dire pour les cours 3 à 13.

Pour cette semaine, la question est : à la suite de l'exposé que vous venez d'entendre, et considérant le cours d'introduction à la philosophie que vous avez suivi, répondez en table-ronde à la question à l'étude "Qu'est-ce que la philosophie ?"

COURS 3

CONSIGNES POUR LA DISCUSSION

Vous avez lu trois textes qui cherchent à définir brièvement ce qu'est la philosophie : Gramsci distingue la "philosophie spontanée", qui est universelle, de la "philosophie consciente", qu'il faut développer pour "être à soi-même son propre guide". Morfaux insiste sur le caractère rationnel (logique) et critique (réflexif) de la philosophie à l'égard de la connaissance et de l'action. Enfin, Noiray met en évidence le fait que la philosophie exprime le sens que les humains donnent à leur vie à l'aide de concepts. En table-ronde, dites ce que vous pensez de ces définitions, par rapport aux cours de philosophie que vous avez suivis, et en exprimant votre opinion personnelle sur le sujet.

CONSIGNES POUR L'EXERCICE

Étant donné le temps requis pour passer le test, il n'y aura pas d'exercice supplémentaire cette semaine.

COURS 4

CONSIGNES POUR LA DISCUSSION

Le groupe se divise en deux. À gauche, la question à débattre est : Que pensez-vous de la pensée de Hobbes, selon qui "la volonté de nuire est innée chez tous les hommes (les êtres humains) à l'état de nature". À droite, la question à débattre est : Que pensez-vous de l'idée de Hobbes selon laquelle les êtres humains sont par la loi de nature et la raison portés à faire entre eux des contrats, par lesquels chacun se dépouille d'une partie de ses droits. Après 30 minutes de discussion chaque groupe fera une synthèse orale pour l'ensemble de la classe.

CONSIGNES POUR L'EXERCICE

En 30 minutes, faites un résumé du texte de Hobbes qu'on trouve aux pages 12 et 13 du recueil de textes. Le corrigé sera fourni à la fin de l'exercice, pour que vous puissiez mesurer votre capacité de résumer.

COURS 5

CONSIGNES POUR LA DISCUSSION

Cette semaine, le groupe se divise en cinq équipes composées de cinq ou six personnes. Discussion de 30 minutes, suivi d'une synthèse orale par chaque équipe pour l'ensemble de la classe. QUESTION : Que pensez-vous du point de vue de Rousseau, selon lequel les êtres humains sont naturellement bons et portés à la pitié et aux sentiments affectueux ?

CONSIGNES POUR L'EXERCICE

Dans un court texte, opposez les arguments de Rousseau et ceux de Hobbes sur la méchanceté ou la bonté naturelle de l'être humain (on peut s'inspirer spécialement des textes, page 19 et page 21. Nous corrigerons ensemble vos réponses dans les 10 dernières minutes.

COURS 6

CONSIGNES POUR LA DISCUSSION

Recomposez les mêmes équipes que la semaine précédente. Cependant, une seule personne par équipe (le ou la secrétaire de l'équipe) sera chargée de noter et de résumer oralement les réponses de l'équipe, établies par la discussion. QUESTION : Argumentez en faveur ou en défaveur de certaines des idées exprimées par Jean-Jacques Rousseau dans *Le Contrat social* (pages 31-37 du recueil de textes).

CONSIGNES POUR L'EXERCICE

Dans un texte bref, écrit en 30 minutes, répondez à la question suivante : Identifiez trois significations du concept de "liberté" chez Jean-Jacques Rousseau et fournissez au moins un argument pour ou contre chacune de ces significations. Nous corrigerons ensemble vos réponses dans les dernières minutes du cours.

COURS 7

CONSIGNES POUR LA DISCUSSION

La discussion se fait en table-ronde: soyez certain que votre intervention porte exactement sur la question. QUESTION : Avec Dewey, tirez les conséquences de la proposition selon laquelle peu importe la nature humaine, c'est la culture qui a une influence déterminante sur les modèles de la conduite humaine.

CONSIGNES POUR L'EXERCICE

En 30 minutes, répondez à la question suivante : Quelles objections Dewey adresse-t-il à Hobbes et à Rousseau ?

COURS 8

CONSIGNES POUR LA DISCUSSION

La classe se divise en deux sous-groupes. Le groupe de gauche discute les thèses défendues par les trois auteurs des pages 54 et 55 : Épictète, Sartre, et Descartes. Le groupe de droite discute les idées exprimées dans le texte de Spinoza de la page 57 (en utilisant aussi le commentaire qui l'accompagne à la page 56). Après 30 minutes de discussion, la classe fait une synthèse en table ronde.

CONSIGNES POUR L'EXERCICE

En identifiant les problèmes, les thèmes et les concepts, rédigez un texte exposant brièvement la problématique présentée aux pages 58 à 60.

COURS 9

CONSIGNES POUR LA DISCUSSION

En cinq sous-groupes, discutez des idées exposées par Skinner concernant le déterminisme des actions humaines et les illusions qui accompagnent les philosophie de la liberté. 30 minutes de discussion et 10 minutes de synthèse en table ronde. Chaque équipe désigne un porte-parole pour la synthèse.

CONSIGNES POUR L'EXERCICE

Dans un texte rédigé en 30 minutes, définissez le concept de liberté exposé par Skinner et opposez-le au concept défendu par ses adversaires. Corrigé : 10 minutes.

COURS 10

CONSIGNES POUR LA DISCUSSION

En cinq sous-groupes, énoncez et discutez quelques objections qu'on pourrait faire à la conception sartrienne de la liberté.

CONSIGNES POUR L'EXERCICE

Cet exercice compte pour 10 points. Exposez et réfutez au moins cinq objections qu'on peut faire à la conception sartrienne de la liberté.

COURS 11

CONSIGNES POUR LA DISCUSSION

La classe se divise en trois parties égales. Le premier groupe étudie les textes des pages 87 et 88. Le deuxième : p. 89-90. Le troisième : p. 91-92. L'objet de la discussion est le suivant : Dégagez et comparez les conceptions contradictoires des divers philosophes étudiés. Prenez position sur ces conceptions.

CONSIGNES POUR L'EXERCICE

En 30 minutes, dans un court texte, développez une argumentation en faveur de votre conception de la liberté humaine.

COURS 12

CONSIGNES POUR LA DISCUSSION

Cette semaine discussion en deux sous-groupes. Que pensez-vous de la conception de la signification de l'existence défendue par la philosophie américaine (pages 114-118) ?

CONSIGNES POUR L'EXERCICE

En 30 minutes, dans un court texte, argumentez en faveur ou en défaveur de la philosophie pragmatiste de l'existence, en soulevant des objections à votre propre point de vue et en cherchant à les réfuter.

COURS 13

CONSIGNES POUR LA DISCUSSION

Discussion en table ronde : que pensez-vous des valeurs humanistes exposées dans les pages 120 à 126 ?

CONSIGNES POUR L'EXERCICE

Faites le plan général et détaillé d'une dissertation que vous pourriez écrire concernant la conception humaniste de l'être humain. Ce plan doit comporter des divisions décimales (1.1, 3.4.1, etc.), une spécification des thèmes discutés (division du sujet en thème et sous-thèmes), et les principaux arguments en faveur de la thèse (y compris une comparaison entre cette conception de l'être humain et son contraire).

Annexe 8 - Questionnaire qualitatif et analyse

Étude de la relation de l'étudiant avec l'écriture, l'ordinateur, la philosophie, le travail en groupe et le professeur, dans le cadre de la recherche *APRI*: Apprentissage philosophique en réseau informatique

Aucune utilisation de ce test n'est permise sans autorisation écrite.

Tous droits réservés.

© 1995, Cégep du Vieux Montréal

Bonjour.

Ce questionnaire s'inscrit dans le cadre du volet qualitatif de la recherche *APRI*. Il a pour but de fournir un portrait de la relation de l'étudiant avec l'écriture, l'ordinateur, la philosophie, le travail en groupe et le professeur. Il a aussi pour but d'identifier quelques sujets types qui seront invités au cours de l'expérimentation, à participer à des entrevues.

Il comporte d'abord 48 propositions à évaluer à l'aide d'une échelle de 1 à 6 ; 1 indiquant le complet désaccord avec la proposition et 6 le complet accord.

Il comprend ensuite 6 questions ouvertes destinées à apporter des informations supplémentaires à propos de la relation de l'étudiant avec l'ordinateur et avec l'écriture.

Comme vous le constaterez, les questions sont subjectives. Veuillez toutefois noter qu'aucun jugement ne sera porté sur vous personnellement. La recherche *APRI* a pour but d'étudier la valeur de l'usage de l'ordinateur dans l'enseignement de la philosophie. Toutes les réponses, par conséquent, sont bonnes dans la mesure où vous répondez au meilleur de votre connaissance.

Les responsables de la recherche *APRI* vous remercient de votre collaboration et s'engagent évidemment à une entière confidentialité. Vos noms ne sont requis que pour nous permettre d'obtenir des renseignements supplémentaires, si besoin est.

Date: _____

Nom: _____

Groupe: _____

*** Alors que la position 1 sur l'échelle indique que vous n'êtes pas du tout en accord avec la proposition, la position 6 indique que vous êtes tout à fait en accord.

#	Énoncés	Pas du tout en accord			Tout à fait en accord		
		1	2	3	4	5	6
1	J'aime écrire ce que je pense.	1	2	3	4	5	6
2	J'ai peur de ne pas savoir quoi écrire lorsque je suis devant une page blanche.	1	2	3	4	5	6
3	Je suis content-e d'avoir à écrire ce que je pense dans les cours de philosophie.	1	2	3	4	5	6
4	Je préfère ne pas avoir à écrire ce que je pense dans les cours de philosophie.	1	2	3	4	5	6
5	Je suis ordinairement à l'aise lorsqu'il s'agit d'écrire ce que je pense.	1	2	3	4	5	6
6	Je ne suis pas du genre à écrire ce que je pense dans un journal personnel .	1	2	3	4	5	6
7	L'écriture n'est pas importante dans la vie.	1	2	3	4	5	6
8	Je déteste avoir à écrire un texte où il faut exprimer des idées.	1	2	3	4	5	6
9	L'écriture me permet d'approfondir ma pensée.	1	2	3	4	5	6
10	M'exprimer clairement par écrit est vraiment très pénible pour moi.	1	2	3	4	5	6
11	Apprendre à bien écrire est important dans la vie.	1	2	3	4	5	6
12	Je suis du genre à écrire ce que je pense même en dehors des cours.	1	2	3	4	5	6
13	Je déteste l'ordinateur.	1	2	3	4	5	6
14	Savoir se servir d'un ordinateur n'est pas important dans la vie.	1	2	3	4	5	6
15	Je n'aime pas résoudre les difficultés que je rencontre devant l'ordinateur.	1	2	3	4	5	6

16	Je suis content qu'il y ait beaucoup d'ordinateurs aujourd'hui.	1	2	3	4	5	6
17	Je suis un-e passionné-e de l'ordinateur.	1	2	3	4	5	6
18	Je ne suis pas du genre à me servir d'un ordinateur.	1	2	3	4	5	6
19	Le développement de l'ordinateur est important pour la société.	1	2	3	4	5	6
20	Je suis ordinairement à l'aise quand j'utilise un ordinateur.	1	2	3	4	5	6
21	J'éprouve de la crainte face à l'ordinateur.	1	2	3	4	5	6
22	L'ordinateur rend mon apprentissage plus agréable.	1	2	3	4	5	6
23	J'aime utiliser l'ordinateur.	1	2	3	4	5	6
24	L'ordinateur me rend la tâche plus difficile.	1	2	3	4	5	6
25	Je déteste les cours de philosophie .	1	2	3	4	5	6
26	Apprendre la philosophie n'est pas important dans la vie.	1	2	3	4	5	6
27	Je suis du genre à réfléchir sur des problèmes comme l'amour, la liberté, l'amitié, etc.	1	2	3	4	5	6
28	J'aime la philosophie.	1	2	3	4	5	6
29	Je suis à l'aise dans les cours de philosophie.	1	2	3	4	5	6
30	La philosophie est importante dans la vie.	1	2	3	4	5	6
31	Je ne suis pas du genre à prendre part à des discussions philosophiques entre amis.	1	2	3	4	5	6
32	Je suis ordinairement mal à l'aise dans les cours de philosophie.	1	2	3	4	5	6
33	Savoir travailler en groupe est important dans la vie.	1	2	3	4	5	6
34	Je ne suis pas à l'aise dans un groupe.	1	2	3	4	5	6
35	J'aime résoudre les problèmes que pose le travail de groupe.	1	2	3	4	5	6

36	Je ne suis pas une personne sociable ni dans le travail ni ailleurs.	1	2	3	4	5	6
37	Le travail en groupe n'est pas important dans la vie.	1	2	3	4	5	6
38	Je préfère travailler seul-e.	1	2	3	4	5	6
39	Je suis du genre à travailler en groupe.	1	2	3	4	5	6
40	Je me sens ordinairement à l'aise quand je travaille en groupe.	1	2	3	4	5	6
41	Je déteste communiquer avec les professeurs-es.	1	2	3	4	5	6
42	Je suis à l'aise pour parler avec les professeurs-es des problèmes que je rencontre.	1	2	3	4	5	6
43	Je suis content-e quand je dois rencontrer personnellement un-e professeur-e.	1	2	3	4	5	6
44	Je ne suis pas du genre à aller discuter avec les professeurs-es.	1	2	3	4	5	6
45	Je préfère me débrouiller seul-e sans l'aide des professeurs-es.	1	2	3	4	5	6
46	J'aime rencontrer personnellement les professeurs-es.	1	2	3	4	5	6
47	Je me sens ordinairement mal à l'aise avec les professeurs-es.	1	2	3	4	5	6
48	Je suis du genre à consulter individuellement les professeurs-es pour parler de mes difficultés.	1	2	3	4	5	6

QUESTIONS OUVERTES

Dans quelles circonstances utilisez-vous l'ordinateur?

Dans quelles circonstances aimez-vous utiliser l'ordinateur?

Aimez-vous utiliser l'ordinateur? Oui ou non, pourquoi?

Dans quelles circonstances écrivez-vous? (Articles, travaux scolaires, lettres, journal personnel, etc.)

Dans quelles circonstances aimez-vous écrire ?

Aimez-vous écrire? Oui ou non, pourquoi?

Annexe 9 - Verbatim des entrevues

A) Commentaires des entrevues classés en fonction des principaux concepts et éléments de la situation *Enfilosophie*

Ordinateur et environnement informatique⁹⁷

C'est très bruyant. (3)

Le ronronnement des machines endort. (2)

Les gens en arrière ne peuvent pas entendre le professeur.

C'est très difficile de suivre une conversation à cause de la petitesse de l'écran.(2)

L'écran est mal fait. Les idées passent trop vite.

Les exercices me dérangent à cause de l'écran.

Le logiciel n'est pas "user friendly".

Je pense qu'on devrait d'abord introduire l'ordinateur comme outil de travail, puis ensuite, une fois qu'on est familier avec ça, comme lieu de discussion.

Les gens ont peur de l'ordinateur. Il faudrait que les étudiants aient des principes de base.

Ordinateur et philosophie

Ça va bien ensemble. (3)

Ça met plus de vie. Les gens ne peuvent pas dormir.

Si les gens ne s'appliquent pas dans ce contexte-là, ça ne marche pas

Philo et ordinateurs, ça va bien ensemble (3) mais il faut faire équilibre là-dedans, une demi-heure de discussion, ce n'est pas assez.

Chus pas un gros *fan* de philosophie mais à cause de l'ordinateur, chus plus porté à étudier.

La philosophie, c'est l'expression de sa pensée et c'est à l'oral que ça se passe. C'est plus vite, plus direct, plus vivant.

Cours

Pour le cours.(3)

C'est nouveau, je suis intéressé par ce cours.

Ça passe vite le cours.

⁹⁷. Les chiffres entre parenthèses indiquent le nombre d'occurrences, s'il est différent de 1.

C'est trop libre. (2)

Il faut que l'on précise le cadre.

Il faut plus de consignes. Il faut faire des normes à suivre.

Il y a quand même équilibre dans le cours puisque au début, on parle et ensuite, on écrit.

Les exercices sont trop tard dans le cours. (2)

C'est intéressant le cours parce que ça permet d'échanger à propos de ce qu'on pense et non pas juste voir la pensée des philosophes.

Moi, j'aime voir plusieurs pensées. Y a pas une pensée absolument correcte.

Je trouve que l'on voit les philosophes en surface.

Le contenu est très intéressant mais difficile parce qu'il y a beaucoup d'auteurs. On te demande de critiquer sans trop savoir. Les styles des auteurs sont tellement différents.

Ce cours devrait être optionnel.

Une demi-heure dans un cours, ça ne me dérange pas mais savoir que les ordinateurs, il y en a partout et il va y en avoir de plus en plus, ça me dérange parce que c'est artificiel.

Expression, discussion

Ce qui est intéressant, c'est que tu t'aperçois qu'il y a du monde qui a complètement une autre idée que toi.(2)

Moi j'suis plus porté à écouter l'autre parce que tu peux relire quand t'es pas sûr. À l'oral, tu passes, tu te dis qu'elle n'a pas rapport.

Je me rends compte que j'ai bien de la misère à accepter les idées des autres.

Tu peux aller moins loin, mais tu es obligé d'écouter.

C'est mieux d'avoir de petits groupes de discussion parce que ça évite qu'il y ait plusieurs discussions en même temps.

Il y a toujours deux ou trois discussions en même temps.

Souvent, les gens se parlent entre eux, entre amis. Résultat: peu de *feed-back* en dehors de ton clan.

Il faut être cinq au maximum.

Problème quand on est que cinq dans le groupe de discussion, c'est que parfois ça bloque. On manque d'idées.

Les grands groupes de discussion portent à confusion, mais quand on est pas assez, ça manque d'idées.

Parfois les discussions n'ont plus aucun rapport avec le sujet, mais ce n'est pas nécessairement niaisieux.

Parfois, ça part sur une discussion et on s'applique, ça dépend beaucoup du sujet.

On devrait avoir des médiateurs. Parfois, on l'a fait dans notre groupe.

Parfois les gens se corrigent et se disent: "Hé! Toi t'as pas rapport."

Tu peux ne pas lire tes textes et suivre la discussion.

Pas beaucoup de logique, le fil est décousu.

Pas le temps d'y penser.

Les discussions sont trop courtes.

Peut-être allonger les discussions et les exercices et alterner de semaine en semaine.

Les discussions devraient être notées.(3)

Il faudrait imprimer les discussions, faire des commentaires, les remettre la semaine d'après et noter.

J'aimerais avoir plus de travail écrit à la maison. Peut-être préparer les discussions chez nous.

Ce cours est intéressant parce qu'il permet d'échanger (discussion) à propos de ce qu'on pense et non pas juste voir la pensée des philosophes.

Y a plus d'agressivité dans les discussions sur l'ordinateur parce que y a pas de visage, et après, les gens sortent du cours et cherchent qui a dit ça et on continue la discussion sans gêne.

Des fois je me surprends à écrire des affaires que je n'aurais pas dites.

Dans un cours normal, tous les gens ne peuvent pas parler à la fois. Avec l'ordinateur, tous les gens peuvent émettre leurs idées.

Ça fait moins gênant parce que t'as le temps de réfléchir à ce que tu vas écrire. Les discussions sont plus intéressantes sur informatique, car on sait que le prof peut nous lire.

C'est vrai que parfois, on fait plus de *jokes*, mais je ne pense pas que ce soit dû à l'ordinateur. Je pense que c'est juste le fait de faire des discussions régulièrement qui fait ça.

Quand tu parles, tu regardes les gens. À l'ordinateur, tu n'as pas ça.

Je trouve ça important le contact humain dans la discussion.

Critique, questionnement, approfondissement, compréhension (Philosophie)

Moi, je repense souvent au sujet dont on a discuté, en dehors du cours

J'applique ce dont on parle à ma vie. Ex: la liberté, et ça je ne le faisais pas avant le cours.

Ça arrive parfois qu'on continue la discussion après le cours, dans les pauses aussi.

Quand j'envoie un message, ça va arriver que je vais lire et critiquer certains messages mais il y en a tellement.

Ça change de sujet trop vite, ça amène pas à comprendre.

Ce que j'aime le plus faire, c'est questionner les autres, mais je trouve qu'il n'y a pas assez de ces questions. On devrait encourager les étudiants à se questionner mutuellement. Ça éviterait de sortir du sujet.

Je ne sais même pas si j'ai développé ma pensée et mon écriture parce que y a pas de *feed-back*.

Écriture

Moi, je trouve ça facile écrire, alors j'aime ça, mais y en a quelques-uns que tu ne comprends pas trop ce qu'ils veulent dire.

Il y a énormément d'erreurs d'orthographe. Et ça me dérange.

Les idées ne passent pas parfois à cause de la langue.

Il y a des gens qui ont bien de la misère en français et ça dérange la discussion.

Moi, je trouve que c'est bon d'écrire sa réflexion, c'est un bel exercice.

Ça développe ma pensée par écrit. C'est très dur, je déteste ça, mais je le fais pareil parce que ça m'apporte quelque chose.

Les gens écrivent directement, sans réfléchir.

Moi, je suis habitué d'écrire sur papier.

L'oral pour moi est plus facile.

Les idées ne sortent pas pareil par écrit.

Professeur

Le professeur ne peut intervenir souvent. (2)

Y a pas assez de remarques du prof. On ne peut pas savoir si on est dans le champ ou pas.

La seule intervention du prof au cours de la session fut *bang!* un gros *black* sur l'écran pour nous dire qu'on avait pas rapport.

Le professeur n'est pas assez présent. Ça serait le *fun* si on pouvait lui poser plus de question au fur et à mesure de la discussion.

Groupe

Le groupe en général se contente d'écrire sans réfléchir.

Les étudiants sont jeunes, ils niaient.

Adaptation

Chus parti négatif, mais je trouve ça vraiment bon (2)

B) Commentaires d'entrevue classés en fonction des cas types

FO-FE (favorable à l'ordinateur et à l'écriture)

- 1: Y a pas assez de remarques du prof.
- 2: La seule intervention du prof au cours de la session fut *bang!* un gros *black* sur l'écran pour nous dire qu'on avait pas rapport.
- 3: On ne peut pas savoir si on est dans le champ ou pas.
- 4: Le logiciel n'est pas "*user friendly*".
- 5: Il y a quand même équilibre dans le cours puisque au début, on parle, et ensuite, on écrit.
- 6: Parfois les discussions n'ont plus aucun rapport avec le sujet, mais ce n'est pas nécessairement niaiseux.
- 7: C'est vrai que parfois, on fait plus de *jokes*, mais je ne pense pas que ce soit dû à l'ordinateur. Je pense que c'est juste le fait de faire des discussions régulièrement qui fait ça.
- 8: C'est nouveau, je suis intéressé par ce cours.
- 9: Parfois, ça part sur une discussion et on s'applique, ça dépend beaucoup du sujet.
- 10: Ça arrive parfois qu'on continue la discussion après le cours, dans les pauses aussi.
- 11: On devrait avoir des médiateurs. Parfois, on l'a fait dans notre groupe.
- 12: Parfois les gens se corrigent et se disent: "Hé! Toi t'as pas rapport."
- 13: Il faut que l'on précise le cadre.
- 14: Il faut être cinq au maximum.
- 15: Il faut plus de consignes. Il faut faire des normes à suivre.
- 16: Peut-être allonger les discussions et les exercices et alterner de semaine en semaine.
- 17: Il faudrait imprimer les discussions, faire des commentaires, les remettre la semaine d'après et noter.
- 18: J'aimerais avoir plus de travail écrit à la maison. Peut-être préparer les discussions chez nous.
- 19: C'est mieux d'avoir de petits groupes de discussion parce que ça évite qu'il y ait plusieurs discussions en même temps.

20: Les gens ont peur de l'ordinateur. Il faudrait que les étudiants aient des principes de base.

21: Je pense qu'on devrait d'abord introduire l'ordinateur comme outil de travail puis ensuite, une fois qu'on est familier avec ça, comme lieu de discussion.

22: Ce cours devrait être optionnel.

DO-DE (défavorable à l'ordinateur et à l'écriture)

23: Chus parti négatif, mais je trouve ça vraiment bon.

24: Si les gens ne s'appliquent pas dans ce contexte-là, ça ne marche pas.

25: Je ne sais même pas si j'ai développé ma pensée et mon écriture parce que y a pas de *feed-back*.

26: Ça met plus de vie. Les gens ne peuvent pas dormir.

27: Le professeur ne peut intervenir souvent.

DO-FE (défavorable à l'ordinateur, mais favorable à l'écriture)

28: C'est trop libre.

29: Le professeur n'est pas assez présent.

30: Le professeur ne peut intervenir souvent.

31: Le groupe en général se contente d'écrire sans réfléchir.

32: Les gens écrivent directement sans réfléchir.

33: Il y a énormément d'erreurs d'orthographe. Et ça me dérange.

34: Il y a des gens qui ont bien de la misère en français et ça dérange la discussion.

35: Moi, je trouve ça facile écrire, alors j'aime ça, mais y en a quelques-uns que tu ne comprends pas trop ce qu'ils veulent dire.

36: Les idées ne passent pas parfois à cause de la langue.

37: Les discussions sont trop courtes.

38: Ça change de sujet trop vite, ça amène pas à comprendre.

39: Pas le temps d'y penser.

40: Pas beaucoup de logique, le fil est décousu.

41: Tu peux aller moins loin, mais tu es obligé d'écouter.

42: Je me rends compte que j'ai bien de la misère à accepter les idées des autres.

43: Ce qui est intéressant, c'est que tu t'aperçois qu'il y a du monde qui a complètement une autre idée que toi.

44: Moi je trouve que c'est bon d'écrire sa réflexion, c'est un bel exercice.

45: Ce que j'aime le plus faire, c'est questionner les autres mais je trouve qu'il n'y a pas assez de ces questions. On devrait encourager les étudiants à se questionner mutuellement. Ça éviterait de sortir du sujet.

46: Quand j'envoie un message, ça va arriver que je vais lire et critiquer certains messages, mais il y en a tellement.

47: L'oral pour moi est plus facile.

48: Moi, je suis habitué d'écrire sur papier.

49: Quand tu parles, tu regardes les gens. À l'ordinateur, tu n'as pas ça.

50: Je trouve ça important le contact humain dans la discussion.

51: La philosophie, c'est l'expression de sa pensée et c'est à l'oral que ça se passe. C'est plus vite, plus direct, plus vivant.

52: Les idées ne sortent pas pareil par écrit.

53: Une demi-heure dans un cours, ça ne me dérange pas mais savoir que les ordinateurs, il y en a partout et il va y en avoir de plus en plus, ça me dérange parce que c'est artificiel.

FO-DE (favorable à l'ordinateur, mais défavorable à l'écriture)

54: Dans un cours normal, tous les gens ne peuvent pas parler à la fois. Avec l'ordinateur, tous les gens peuvent émettre leurs idées.

55: Moi j'suis plus porté à écouter l'autre parce que tu peux relire quand t'es pas sûr. À l'oral, tu passes, tu te dis qu'elle n'a pas rapport.

56: Les discussions sont plus intéressantes sur informatique, car on sait que le prof peut nous lire.

57: Ça fait moins gênant parce que t'as le temps de réfléchir à ce que tu vas écrire.

58: Des fois je me surprends à écrire des affaires que je n'aurais pas dites.

59: Ça développe ma pensée par écrit. C'est très dur, je déteste ça, mais je le fais pareil parce que ça m'apporte quelque chose.

60: Le cours est intéressant parce qu'il permet d'échanger à propos de ce qu'on pense et non pas juste voir la pensée des philosophes.

61: Chus pas un gros *fan* de philosophie mais à cause de l'ordinateur, chus plus porté à étudier.

62: Problème quand on est que cinq dans le groupe de discussion, c'est que parfois ça bloque. On manque d'idées.

63: Les grands groupes de discussion portent à confusion, mais quand on est pas assez, ça manque d'idées.

64: Ça passe vite le cours.

65: Moi, je repense souvent au sujet dont on a discuté en dehors du cours. J'applique ce dont on parle à ma vie. Exemple : la liberté, et ça je ne le faisais pas avant le cours.

C) *Verbatim*: Entrevues avec deux élèves sourdes⁹⁸

Généralités

1: Parfois, tu expliquais une idée, on comprenait la théorie, mais je trouvais difficile de m'exprimer. En fait, je comprenais, j'avais des idées, mais je ne savais pas comment faire les phrases. Ou plutôt, il y avait certaines idées que je comprenais, d'autres que je ne comprenais pas, donc je me demandais si je répondais la bonne chose par rapport aux explications que j'avais eues.

En fait, je pense qu'il faut pratiquer énormément le français pour que, en connaissant bien le français, on puisse exprimer logiquement les concepts de philosophie.

2: Lors des lectures à la maison, je ne comprenais pas beaucoup. Avec les signes, dans le cours, ça se plaçait.

2: Au début, Rousseau et Hobbes, je ne comprenais pas beaucoup. Mais, par la suite, Skinner, par exemple, avec beaucoup d'effort, je parvenais à comprendre. Mais il fallait lire beaucoup.

1: Au début, c'était très difficile. Les exemples que tu donnais m'aidaient mais c'était difficile.

Communication

1: Il y avait plus de correction que de communication. En fait, ça se passait plus avec le professeur.

1: C'était bizarre. J'envoyais une idée et le prof me corrigeait jusqu'à temps que ça soit correct.

1: Les autres répondaient peu. Très peu de communication.

2: Même chose pour moi. Parfois je demandais aux autres ce que je ne comprenais pas dans la lecture mais pas plus que ça. D'ailleurs, j'avais beaucoup plus confiance en toi qu'en quelqu'un d'autre.

1: Parfois, le professeur me corrigeait et je me disais "je vais essayer de le battre".

1: Mais à la fin, j'étais définitivement meilleure, définitivement plus claire.

Ordinateur

1: Moi j'aime les ordinateurs. C'est moins fatigant qu'écrire.

2: Moi aussi, j'aime ça. C'est la mode. Et ça passait vite. Une partie pratique à l'ordinateur, c'est le *fun*. C'est beaucoup plus agréable que de longs cours théoriques.

⁹⁸.Les chiffres 1 et 2 remplacent les noms des deux élèves concernés.

Philosophie

1: Ça marche bien ensemble philosophie et ordinateurs.

2: Mais, la seule chose, c'est qu'il faut pratiquer beaucoup l'écriture pour s'exprimer clairement. On a des idées, on comprend le sens mais l'exprimer dans des phrases, c'est difficile.

1: Moi, j'ai aimé le fait que l'on voit plusieurs philosophes.

Recommandations

1: J'ai trouvé que c'était très risqué de couler le cours, en raison du peu de travaux à la maison.

2: J'ai travaillé beaucoup à la fin car, au début, je ne lisais pas assez. Je suggère que le professeur pose des questions sur les textes dès le début du cours pour que les étudiants comprennent bien qu'il faut lire.

1: Moi j'ai souvent parlé avec les autres des idées du cours en dehors du cours. En métro, par exemple. J'ai beaucoup pensé au thème de la liberté pour la dissertation finale.

On a beaucoup parlé ces dernières années de l'importance de l'informatique en éducation et des efforts considérables qu'il faudra faire pour moderniser l'école. Cependant, il faut éviter l'erreur des années passées, où de l'équipement fut acheté puis remis faute de contenu, de formation et des connaissances pédagogiques nécessaires pour intégrer l'informatique à l'apprentissage. Cette étude s'inscrit dans le mouvement de ces préoccupations pédagogiques et s'interroge: comment peut-on utiliser efficacement et pertinemment un réseau de télécommunication informatique en classe de philosophie au collégial ?

Les auteurs ont mis en pratique le principe *Enfi* (*Electronic Network for Interaction*). Ils ont transformé leurs classes en lieu d'écriture collaborative en temps réel, grâce à l'utilisation du logiciel *RealTimeWriter*®. À chaque semaine, ils ont fait discuter leurs élèves par écrit grâce aux possibilités d'interaction offertes par ce système. Élaborant ou améliorant des instruments de mesure comme *Paré* (une épreuve de compréhension des textes argumentés) *Questar* (une épreuve d'écriture dissertative) ou *Cogit* (une épreuve de logique), ils ont mené leur expérience à l'occasion du cours « Conceptions philosophiques de l'être humain ». Mettant en place des procédures de recherche quantitatives et qualitatives rigoureuses, les auteurs de cette recherche ont comparé systématiquement quatre groupes expérimentaux à quatre groupes-témoins et à un petit groupe expérimental d'élèves sourds.

Dans cet ouvrage, ils nous mettent en garde contre le mirage technologique. Appuyés sur des observations abondantes et précises, ils définissent les paramètres d'un usage efficace des réseaux informatiques en classe de philosophie. Ce rapport de recherche intéressera toutes les personnes convaincues qu'il faut négocier le virage technologique de l'école à l'aide de principes pédagogiques et didactiques rigoureux, et non se lancer à l'aveuglette dans une informatisation oublieuse des finalités de l'éducation.



Robert TREMBLAY, chercheur principal, professeur de philosophie depuis seize ans, docteur en sémiologie, auteur de plusieurs ouvrages didactiques pour le collégial et l'université. Spécialiste en méthodologie du travail intellectuel, monsieur Tremblay poursuit des recherches en pédagogie cognitive depuis sept ans.



Jean-Guy LACROIX, chercheur associé, professeur de philosophie depuis quatorze ans, maître en philosophie, auteur-compositeur-interprète. Spécialiste de l'enseignement de la philosophie aux personnes sourdes et malentendantes, monsieur Lacroix poursuit des recherches en pédagogie cognitive depuis six ans.