



Département de philosophie
Cégep du Vieux Montréal

**Projet d'encadrement
relié à l'aide à l'apprentissage
2001-2002**

Rapport final du projet
"La philo comme il faut"

Par
Jean-Guy Lacroix

Septembre 2002

Remerciements

Le projet 'la philo comme il faut' fut rendu possible grâce à l'initiative et à l'engagement de trois professeurs du département de philosophie du cégep du Vieux Montréal: *Madame Line Vaillancourt, Messieurs Pierre Charbonneau et Gérard Gélinas.*

Nous voudrions par la présente les remercier chaleureusement et les féliciter pour leur travail.

Merci aussi aux responsables des programmes impliqués dans ce projet pour leur collaboration et leur intérêt, au Service d'aide à l'apprentissage du cégep du Vieux Montréal qui a bien voulu supporter ce projet et aux coordonnatrices des programmes impliqués qui ont participé à son organisation.

Remerciements également à M. René Dansereau, coordonnateur du département de philosophie, pour sa collaboration et son support.

- Nous tenons aussi à remercier spécialement Messieurs André Baril et Florian Péloquin pour leur analyse particulière des données du Vieux Montréal à leur *Test de Culture générale.*
- Remerciements particuliers à Madame Diane Gendron qui a spécialement pour ce projet classifié par programme les données de son *Test sur les attentes et perceptions*, de même qu'à Monsieur Martin Provencher, son collaborateur.

Table des matières

Remerciements	2
Table des matières	3
Introduction	4
Présentation du projet	5
1) L'étudiant des programmes techniques dans son rapport à la philosophie	6
- Présentation des tests	6
2) Résultats	7
- Texdar	7
- Test de culture générale	9
- Test des attentes et perceptions	11
3) Description par chaque professeur du contenu de son cours et de sa méthode d'enseignement	18
4) Commentaires des professeurs	20
5) Résultats scolaires	25
6) Retour sur les objectifs et Conclusions	25

Introduction

L'aventure extraordinaire des collèges québécois veut qu'on enseigne la philosophie à des jeunes adultes qui ne sont pas nécessairement de jeunes lettrés triés sur le volet mais à des milliers de jeunes aux intérêts divers et aux forces très inégales qui choisissent de continuer les études après le secondaire pour se préparer aux études universitaires ou pour apprendre une technique et espérer se faire une place dans la société technologique et de plus en plus scolarisée et spécialisée.

Ainsi donc, après avoir enseigné, à l'époque cléricale, la philosophie thomiste et aristotélicienne aux quelques élèves des collèges classiques, on enseigna pendant plus de 30 ans dans les cégeps une philosophie issue des universités qui pouvait comprendre un peu de tout pourvu que le contenu soit pertinent au thème du cours. Puis, voilà que depuis quelques années, on favorise le développement de certaines habiletés argumentatives et on choisit de délimiter ce contenu par une introduction à la rationalité au contact de la philosophie gréco-latine, par une introduction à la question humaine au contact de la philosophie moderne et contemporaine et par une introduction à la question éthique au contact des grands textes d'éthique allant de l'antiquité à la période contemporaine et cela, en lien avec le domaine des études de l'élève. Autrement dit, on précise le champ d'intervention et on cherche à faire des cours de philosophie une expérience de plus en plus pertinente à la société actuelle et de plus en plus utile pour ceux qui les suivent.

Quelle est maintenant la prochaine étape? On a parlé récemment d'améliorer le premier cours de la séquence, en le rendant plus accessible, plus attrayant, plus près de l'étudiant. Autrement dit, on voudrait rejoindre davantage, qualitativement et quantitativement, les nouveaux arrivants au collégial. Mais il y a aussi le problème de l'échec en philosophie et un mouvement de rapprochement entre les formations spécifique et générale, et plus précisément encore, un intérêt de plus en plus important des intervenants des programmes techniques pour les cours de la formation générale que suivent leurs étudiants.

Le projet '*la philo comme il faut*' s'inscrit dans ce courant, consistant, en effet, à tenter la philosophie avec quelques centaines d'étudiants de quelques programmes techniques historiquement faibles en français et en philosophie, cela dans des conditions particulières, soit en des groupes réduits et homogènes (ou semi-homogènes), tout en restant en contact avec un ou des professeurs responsables de ces programmes. Il s'agit donc d'un *projet de terrain* qui a pour but de faire philosopher et réussir leurs cours de philosophie ceux qui y participent. Il ne s'agit pas à 100% d'un projet d'aide à l'apprentissage, puisqu'une bonne partie des étudiants qui y prennent part ne sont pas des élèves à risque, mais il s'agit quand même d'un projet d'aide à la réussite en se donnant une situation d'apprentissage particulière qui tente d'éliminer les éventuels inconforts de la grande classe hétérogène de philosophie.

Que faut-il dire de plus? Le projet '*la philo comme il faut*' est une *expérience*. Il s'agit en fait d'une recherche-action où on agit et on regarde. On agit suivant l'intuition et la bonne volonté de ceux qui l'animent - plus précisément 4 professeurs de philosophie - et on regarde à l'aide de quelques instruments de mesure, des notes finales et de notre propre expérience d'enseignement et de recherche. On agit, chacun à sa manière, s'engageant cependant à respecter les devis ministériels et collectifs. Certes, on a pu parfois se livrer à quelque adaptation de ces devis mais l'équité avec les cours réguliers est assurée par les grilles de correction des épreuves finales du département de philosophie du Cégep du Vieux Montréal.

1) Présentation du projet

Le projet 'la philo comme il faut' consiste à offrir des cours de philosophie 103 et 102 à des *groupes réduits de constitution homogène ou semi-homogène* dans un esprit d'expérience et de concertation. À l'automne 2001, des cours de philosophie 340-103 furent donnés en situation homogène et réduite aux élèves de Techniques administratives et de Technologie de l'électronique. À l'hiver 2002, furent donnés dans les mêmes conditions aux mêmes programmes des cours de philosophie 102 et aux élèves des programmes de Soins infirmiers, Techniques d'éducation à l'enfance et Techniques d'intervention en loisir des cours de philosophie 103 en situation semi-homogène.

En tout, 4 professeurs ont participé à l'expérience. Chacun y est allé avec ses méthodes et sa subjectivité, partageant cependant l'objectif de faire de son mieux pour favoriser la réussite.

Ce projet s'adressait aux programmes ciblés par le ministère de l'Éducation en raison de leur faible taux de diplomation. Notons cependant qu'au cégep du Vieux Montréal, chacun de ces programmes ciblés n'éprouvait pas pour autant de problème de réussite dans les cours de philosophie. C'est du moins ce que démontrent les résultats des dernières années du programme de Soins infirmiers où on est même en situation de franc succès. Mais quoi qu'il en soit, le département de philosophie du CVM a quand même eu l'idée de mener ce projet spécial avec tous ces programmes, affaire de se donner un champ d'expérience plus étendu pour travailler sur d'autres plans que la réussite. Car, comme l'ont remarqué quelques enseignants et enseignantes des programmes techniques à l'occasion de rencontres avec le Comité de la formation générale :

- ces étudiants et étudiantes sont souvent peu motivés par les cours de formation générale car ils ne saisissent pas le sens, voire la pertinence de ces cours, le lien entre ceux-ci et leur champ d'études ou leurs intérêts;
- ils peuvent avoir dans ces cours tendance à se décourager et à percevoir de façon défavorable leur capacité de réussir;
- leur intelligence est plus pratique que littéraire, de sorte qu'ils sont peu tournés vers le texte;
- leur style d'apprentissage requiert souvent un encadrement plus serré.

Vérifier de telles assertions a donc semblé important pour le département de philosophie.

Autrement dit, il s'agit de faire de cette situation d'aide aux programmes ciblés non pas uniquement une tentative à tout prix d'améliorer les notes de quelques élèves mais aussi un *terrain d'expérience de ce rapprochement souhaité entre la formation générale et la formation spécifique*, plus précisément les programmes techniques. Car il faut bien le dire, si ce rapprochement constitue maintenant une orientation importante de l'ordre collégial, il peut être complexe à réaliser, particulièrement dans un grand collège comme le Vieux Montréal. En effet, quel genre de rapprochement et de collaboration entre les deux formations est-il possible et pertinent de réaliser dans un tel environnement? Le département de philosophie, à l'occasion du projet 'la philo comme il faut', souhaite pouvoir récolter quelques éléments d'information par rapport à une telle question.

2) L'étudiant des programmes techniques dans son rapport à la philosophie

Un des buts de cette étude est de se faire une opinion sur la clientèle étudiante des programmes techniques dans son rapport à la philosophie. Certes, il nous faut être prudent et réservé face à toute envie de généralisation - attendu que nous n'étudions qu'une portion très réduite de cette clientèle et de façon limitée - mais nous ne nous priverons pas non plus de faire les observations qui s'imposent.

Présentation des Tests

Une mesure complète des habiletés et connaissances de base impliquées dans un cours de philosophie supposerait que l'on administre des tests de lecture et d'écriture argumentative, de même qu'un test de culture générale. Or, faute de ressources et de temps, nous n'avons pu faire passer de test de lecture.

Texdar

Quoi qu'il en soit, *Texdar* - de LACROIX et TREMBLAY, test qui évalue la capacité argumentative à l'écrit de même que la capacité de se servir de la langue pour écrire clairement un texte - fut administré en début de session d'automne aux étudiants de Techniques administratives et de Génie électrique. On peut ainsi évaluer le point de départ de cet échantillon sur le plan de ces habiletés argumentatives et langagières en comparant leurs résultats à ceux des échantillons de l'année 1996 à l'occasion de la recherche *Apprentissage philosophique en réseau informatique*

Test de culture générale

De plus, fut administré en milieu de session d'automne à ces mêmes étudiants puis analysé par une équipe de chercheurs du Collège de Joliette, Messieurs André BARIL et Florian PÉLOQUIN, le *Test d'évaluation de la culture générale* mis au point par cette même équipe. Les résultats de cet échantillon sont comparés aux résultats d'un échantillon représentatif de l'ensemble de la population du Québec auquel ce test fut administré. On peut ainsi constater s'il y a quelque différence sur ce plan entre notre groupe d'élèves et ce portrait d'ensemble de la population collégiale québécoise.

Test sur les attentes et perceptions

Le portrait de notre clientèle serait resté insatisfaisant s'il n'avait contenu quelques renseignements à propos des perceptions des étudiants. C'est ce que nous a permis de colliger le *Test sur les attentes et perceptions* élaboré par deux professeurs de philosophie, Diane Gendron et Martin Provencher, dans le cadre du programme Performa, 2002. Conçu autour des concepts de motivation, d'attente, d'intérêt, d'utilité et de perception de sa préparation, de son effort et de sa réussite, ce test de 62 questions à choix multiples, en plus d'aider à l'identification des attentes et perceptions des étudiants qui suivent le premier cours de philosophie, apporte quelques renseignements factuels à propos des sources d'information utilisées par l'élève, sa situation par rapport au travail en dehors des études et sa somme de travail à l'intérieur de ses cours.

Dans le cadre de cette étude, nous avons utilisé ce test dans tous les groupes de la session d'hiver 2002, soient 5 groupes de première session en techniques humaines et 5 groupes de deuxième session en Génie électrique et Techniques administratives. Mme. Gendron a classifié les données en fonction des programmes et nous en avons fait un compte-rendu qui trace un certain portrait de l'étudiant du secteur technique, tout en remarquant les ressemblances et les différences entre les programmes.

Pour en savoir plus sur ce test, on peut se référer au rapport: GENDRON, Diane et Martin PROVENCHER, «*Le premier cours de philosophie: outil diagnostique et stratégies pédagogiques favorisant la réussite des élèves*», PERFORMA, 2002. Les chercheurs y communiquent les résultats et y font l'analyse des données provenant d'une enquête effectuée auprès des étudiants de quatre cégeps dans le cadre d'une recherche qu'ils ont menée au cours de l'année 2001-2002.

RÉSULTATS

Texdar

L'épreuve Texdar consiste en la rédaction d'un texte argumentatif d'environ une page et demie, en présentant et développant un minimum de trois arguments en faveur d'une position et portant sur des sujets d'intérêt commun. Le test mesure les habiletés logiques impliquées dans cette tâche. Il ne s'agit donc pas d'une épreuve nécessairement philosophique mais plutôt seulement argumentative et logique. Notons que ce test est une mesure validée avec une corrélation entre les items et un coefficient de consistance interne très élevés.

Dans ce projet, le test Texdar fut administré à l'automne 2001 à 83 élèves en Génie électrique et à 38 élèves en TAD pour un total de 121 élèves. Il ne fut administré qu'en prétest seulement, ou autrement dit, avant que ces élèves reçoivent des cours en argumentation. Il n'avait donc pour but que d'évaluer le niveau de ces élèves à leur entrée au cégep.

Résultats

Répartition des résultats sur 54

Génie électrique

20, 24, 25	3
26, 26, 27, 27, 27, 28, 28, 29, 29, 29, 29	12
30, 30, 30, 30, 30, 30, 30, 31, 31, 31, 31, 31,32, 33, 33, 33, 33,	
34, 34, 34, 34, 35, 35, 35	24
36, 36, 36, 36, 36, 36, 37, 37, 37, 37, 37, 37, 38, 38, 38, 38, 38, 38, 38, 38, 38, 38,	
39, 39, 39, 39, 39, 39, 39, 39, 39, 40, 40, 40, 40, 40, 40, 40	37
41, 41, 41, 42, 42, 43, 45	7

	83

Techniques administratives

21, 22, 22, 23	4
26, 26, 27, 27, 28, 29, 29	7
31, 33, 34, 34, 35, 35,	6
36, 36, 37, 38, 38, 38, 39, 39, 39, 40, 40	11
42, 42, 43, 43, 44, 45, 45, 45, 46, 47	10

	38

Nous ne pouvons dans le cadre de ce projet nous livrer à une étude complète des résultats à l'épreuve Texdar, une telle opération requérant du temps et des ressources que nous n'avons pas. Toutefois, la seule présentation des résultats finaux à ce test suffisent à démontrer la **faiblesse** de ces élèves à leur entrée au cégep sur le plan de l'écriture argumentative.

À titre de point de référence, l'épreuve Texdar fut administrée en 1994 à 73 élèves de secondaire IV et de niveau collégial. Parmi ces 73 élèves, 21 étaient des étudiants sourds et 52 des étudiants entendants. Parmi les 21 sourds, 7 étaient de niveau secondaire et 14 de niveau collégial. Parmi les étudiants entendants, 28 étaient de niveau secondaire et 24 de niveau collégial.

Or, le résultat moyen des étudiants sourds à une première passation de l'épreuve, donc avant tout traitement visant à l'amélioration de la performance, fut de **32.86**. Quant aux étudiants entendants, le résultat moyen fut de **41.06**. Ici, les étudiants de Génie électrique ont un résultat moyen de **34.6** et les étudiants de Techniques administratives, un résultat moyen de **34.8**.

Certes, on pourrait éliminer de la population les 3 étudiants de Génie électrique et les 4 étudiants de Techniques administratives qui ont un résultat inférieur à 25, ces tests étant probablement le fait d'étudiants qui n'ont pas pris l'épreuve au sérieux ou qui n'ont pas compris les consignes. Mais ceci ne changerait pas le constat final: *de façon générale, l'étudiant de Génie électrique et de Techniques administratives, à son entrée au cégep, se comporte environ comme l'étudiant sourd sur le plan des habiletés argumentatives.*

En fait, seulement 17 étudiants sur 121 obtiennent un résultat équivalent à la moyenne des étudiants entendants de 1994. Et même en étendant jusqu'à 39 le résultat comparable, en fonction d'un accord inter-correcteurs de + ou - 2, il n'y a encore que 36 étudiants sur 121 dont le résultat se compare à la moyenne de 1994.

Items de Texdar

- 1: Progression du texte
- 2: Définition claire et complète du sujet
- 3: Pertinence de l'information
- 4: Autonomie du discours
- 5: Nombre des idées développées
- 6: Respect de la structure argumentative
- 7: Valeur des arguments
- 8: Pertinence des arguments
- 9: Suffisance de l'argumentation

Comparaison item par item

	TAD	Génie électrique	Sourds 94	Entendants 94
Item 1:	3.28	3.26	3.71	5.08
Item 2:	4.28	4.49	4.62	5.19
Item 3:	5.55	5.22	3.95	4.75
Item 4:	4.18	3.55	3.24	4.42
Item 5:	1.63	1.98	2.95	4.13
Item 6:	4.05	4.04	3.9	4.6
Item 7:	4.02	3.95	4.14	4.88
Item 8:	4.2	4.33	3.48	4.17
Item 9:	4.92	3.65	2.86	3.83

Note: Il se peut que l'item 5, *Nombre des idées développées*, ait été corrigé avec plus de sévérité, la correctrice ayant été avertie de ne pas considérer les faits et les exemples pour des idées. Mais pour le reste, les variations semblent très acceptables.

Quand on demande maintenant à cette correctrice de nous donner ses impressions sur ce qu'elle a lu, ses commentaires ne sont pas très élogieux. Esprit critique quasi inexistant, arguments sans fondement, reflets d'une mentalité *fast food*, humanité d'une pauvreté et d'un égoïsme surprenants, beaucoup de contradictions, nombre de répétitions, textes bourrés de fautes de toutes sortes, forme du texte très déficiente et très peu d'idées.

La nécessité de travailler l'argumentation philosophique ne fait donc aucun doute.

Test de Culture générale

Ce test qui a pour but d'évaluer la culture générale des étudiants de niveau collégial donne au concept de 'culture générale' la définition suivante : " Réseau de connaissances que l'individu s'est constitué (a construit) à partir de ce qui est important à retenir dans les arts et les lettres, dans les savoirs scientifiques et techniques et à propos des événements d'hier et d'aujourd'hui." Ainsi, le test porte moins sur des habiletés et des attitudes que sur des connaissances.

Dans le cadre de cette étude, nous avons utilisé ce test en session d'automne 2001 avec les étudiants de Génie électrique et de Techniques administratives pour voir quelles étaient les caractéristiques de ces groupes sur le plan de la culture générale.

Le test comprend 87 questions en trois sections : sciences et techniques humaines (35), arts et lettres (12), sciences et techniques de la nature (40). Il permet donc d'évaluer la connaissance générale des étudiants dans ces trois domaines.

RÉSULTATS DU VIEUX MONTRÉAL SELON LES FAMILLES DE PROGRAMMES ET LES SECTIONS DU TEST

SECTIONS DU TEST ÉLÈVES	Section I Sciences et techniques humaines 35	Section II Arts et lettres 12	Section III Sciences et techniques de la nature 40	TOTAL 87
Arts et lettres	74,8 %	51,4 %	70,4 %	69,5 %
Sciences et techniques humaines*	68,0 %	50,0 %	69,3 %	66,1 %
Sciences et techniques de la nature**	66,6 %	45,2 %	73,3 %	66,7 %

* Dans cette catégorie, le groupe de techniques administratives est associé avec quelques élèves en sciences humaines et en techniques d'éducation spécialisée.

** Dans cette catégorie, on ne retrouve que le groupe en électrotechnique.

RÉSULTATS DES ÉLÈVES DU COLLÉGIAL

SECTIONS DU TEST ÉLÈVES	Sciences et techniques humaines 35	Arts et lettres 12	Sciences et techniques de la nature 40	TOTAL 87
Moyenne (%) Garçons et filles	68 %	52 %	71 %	67 %
Moyenne (%) 56 % Filles	65 %	53 %	68 %	65 %
Moyenne (%) 44 Garçons	72 %	51 %	74 %	70 %

Explications et commentaires

Les étudiants de TAD obtiennent des résultats de 68% aux questions de la section Sciences et techniques humaines, 50% aux questions de la section Arts et lettres et 69,3% aux questions de la section Sciences et techniques de la nature, pour une moyenne de 66,1%.

Les étudiants de Génie électrique obtiennent des résultats de 66,6%% aux questions de la section Sciences et techniques humaines, 45,2% aux questions de la section Arts et lettres et 73,3% aux questions de la section Sciences et techniques de la nature, pour une moyenne de 66,7%.

L'ensemble des étudiants du collégial qui ont passé ce test obtiennent des résultats de 68% aux questions de la section Sciences et techniques humaines, 52% aux questions de la section Arts et lettres et 71% aux questions de la section Sciences et techniques de la nature, pour une moyenne de 67%.

Il n'y a donc aucune différence significative entre les étudiants des deux programmes techniques et l'ensemble des étudiants sur le plan de la culture générale à leur entrée au cégep.

Seule chose à remarquer, la connaissance générale des étudiants en Génie électrique est plus faible que l'ensemble en Arts et lettres mais plus forte que l'ensemble en Sciences et techniques de la nature.

Test sur les attentes et perceptions des étudiants

Conçu autour des concepts de motivation, d'attente, d'intérêt, d'utilité et de perception de sa préparation, de son effort et de sa réussite, ce test nous informe sur les attentes et perceptions des étudiants face à leurs cours de philosophie et apporte quelques renseignements factuels à propos des sources d'information qu'ils utilisent, leur situation par rapport au travail en dehors des études et la somme de travail accompli à l'intérieur de leurs cours.

Nous rendons ici compte des données que fournit ce test suite à leur classification par programme.

En Génie électrique, 56 étudiants de deuxième session ont passé le test (4 filles, 52 garçons).

De ces 56 élèves, 10 ne travaillent pas du tout en dehors de leurs études, 20 consacrent entre 0 et 10 heures par semaine au *travail rémunéré*, 10 consacrent entre 10 et 20 heures et 6 consacrent plus de 20 heures par semaine. Seulement 1 étudiant sur 3 considère que ce travail puisse nuire à ses études.

Plus de la moitié de ces étudiants déclarent que leur *principale source d'information* est la télé. 18% disent qu'il s'agit de la lecture des livres et journaux et pour 21% d'entre eux, la principale source d'information est l'Internet. D'ailleurs, ils ont presque tous accès à celui-ci qu'ils disent souvent utiliser pour faire leur travaux. Considèrent-ils pour autant que l'utilisation des TIC dans leur cours de philosophie aurait un impact positif sur leur intérêt et leur motivation dans ce cours? L'opinion est partagée moitié moitié.

73% de ces étudiants prétendent que leur principale source de *motivation dans leurs études* est d'acquérir les compétences nécessaires pour répondre aux exigences du marché du travail. 27% affirment que leur motivation est d'abord d'acquérir les connaissances pour se développer en tant que personne tout au long de leur vie adulte. D'ailleurs, presque tous considèrent qu'il est important de développer son sens critique pour vivre dans le monde d'aujourd'hui.

Dans ce contexte, pensent-ils que leurs cours de philosophie leur seront utiles? 70% croient effectivement à l'*utilité* de ces cours pour leur développement en tant que personne et près de la moitié pour leur développement scolaire. 82% pensent cependant qu'ils seront très peu ou ne seront pas du tout utiles à leur futur travail. C'est quand même plus, de façon générale, que la littérature, moins que l'éducation physique et beaucoup moins que l'anglais. Cette perception de l'utilité du cours de philosophie doit sans doute être reliée à cette opinion qu'ont plus de 80% de ces étudiants qu'apprendre à discuter d'une question d'une manière rationnelle leur sera utile et dans leur vie professionnelle et dans leur vie personnelle.

Qu'*attend*-on alors des cours de philosophie? 35% répondent qu'ils s'attendent à ce qu'ils les aident à mieux comprendre le monde dans lequel ils vivent, 35% disent s'attendre à y acquérir une bonne culture générale et 14% déclarent qu'ils ne s'attendent à rien. 4% seulement s'attendent à ce que ces cours les aident à donner un sens à leurs expériences actuelles.

Trouvent-ils ces cours *intéressants*? 64% déclarent qu'indépendamment du professeur et du déroulement du cours, la philosophie est intéressante en elle-même. Leurs cours de philosophie sont d'ailleurs beaucoup plus intéressants, pensent-ils, que le français et l'anglais mais quand même moins que l'éducation physique. Ce résultat a peut-être néanmoins à voir avec le professeur et la situation d'enseignement puisque 28 étudiants sur 56 considèrent que l'élément le plus important pour qu'un cours soit intéressant est que le professeur soit intéressant à écouter et 12 autres pensent que la participation active des étudiants au cours est cet élément.

Petite faiblesse au tableau, 2 étudiants sur 3 trouvent qu'il est difficile de faire des *liens* entre les cours de philosophie et leurs projets personnels et 3 étudiants sur 4 prétendent qu'il est difficile d'établir ces liens avec les autres cours de leur programme d'étude. Mais quand on leur demande s'ils trouvent la philosophie *difficile* en tant que matière, 77% répondent que non. D'ailleurs, aucun de ces étudiants ne pense que leur professeur de philosophie est difficile à suivre, voyant plutôt leur principale difficulté dans l'écriture claire de leurs idées. Ainsi, s'ils ont une impression d'échec dans ces cours, 2 sur 3 pensent que ce serait en raison d'un manque de travail de leur part et seulement 13% pensent que ce serait en raison

d'une trop grande exigence du professeur. La quantité de travail demandée, pensent-ils, est juste ou pas assez grande, contrairement aux cours de littérature où on estime de façon générale que cette quantité est trop grande alors que dans les cours d'anglais, la quantité de travail demandée leur semble trop grande ou juste assez.

Considèrent-ils alors qu'ils furent bien préparés par leurs études secondaires à suivre ces cours de formation générale, du moins sur les plans de la lecture et de l'écriture? La moitié des étudiants déclarent qu'ils ont appris au secondaire à lire un texte activement, l'analyser et le comprendre et environ les deux tiers déclarent qu'ils y ont appris à rédiger un texte avec facilité. De plus, 80% d'entre eux affirment qu'ils ont appris à se servir du dictionnaire et de la grammaire quand ils écrivent.

*** *Nombre d'heures par semaine consacrées au cours de philosophie?*

moins de 30 minutes	59%
environ 1 heure	29%
de 2 à 3 heures	7%
de 3 à 4 heures	2%
plus de 4 heures	4%

En Techniques administratives, 23 étudiants de deuxième session ont passé le test (10 filles, 13 garçons). De ces 23 élèves, 4 ne travaillent pas du tout en dehors de leurs études, 6 consacrent entre 0 et 10 heures par semaine au *travail rémunéré*, 10 consacrent entre 10 et 20 heures et 3 consacrent plus de 20 heures par semaine. Comme en Génie électrique, 1 étudiant sur 3 considère que ce travail puisse nuire à ses études.

Là encore, plus de la moitié des étudiants déclarent que leur *principale source d'information* est la télé et 21% les livres et les journaux. Ils ont en très grande majorité accès à l'Internet que 60% disent souvent utiliser pour faire leur travaux. Considèrent-ils pour autant que l'utilisation des TIC dans leur cours de philosophie aurait un impact positif sur leur intérêt et leur motivation dans ce cours? La réponse est positive aux deux tiers.

48% de ces étudiants prétendent que la principale source de *motivation dans leurs études* est d'acquérir les compétences nécessaires pour répondre aux exigences du marché du travail et 52% affirment que leur motivation est d'abord d'acquérir les connaissances pour se développer en tant que personne tout au long de leur vie adulte.

Dans ce contexte, est-ce que leurs cours de philosophie leur seront *utiles*? 74% pensent que ces cours seront utiles à leur développement en tant que personne. L'opinion est partagée à moitié quant à l'utilité de ces cours dans leur développement scolaire et 65% pensent qu'ils le seront très peu ou ne le seront pas du tout dans leur travail. Ils seront en fait de façon générale, aussi utiles que la littérature et que l'éducation physique mais quand même moins utiles que l'anglais. Plus de 91% considèrent en effet qu'apprendre à discuter d'une question d'une manière rationnelle leur sera utile et dans leur vie professionnelle et dans leur vie personnelle. On peut sans doute rapprocher cette considération de cette estimation de 83% d'entre eux qu'il est très important de développer son sens critique pour vivre dans le monde d'aujourd'hui.

Qu'*attend-on* alors des cours de philosophie? 43% répondent qu'ils s'attendent à ce qu'ils les aident à mieux comprendre le monde dans lequel ils vivent, 22% disent s'attendre à y acquérir une bonne culture générale, 4% s'attendent à ce que ces cours les aident à donner un sens à leurs expériences actuelles et 26% déclarent qu'ils ne s'attendent à rien. Un autre 4% aimerait y apprendre des choses utiles à leur futur emploi.

Trouvent-ils alors ces cours *intéressants*? 74% déclarent qu'indépendamment du professeur et du déroulement du cours, la philosophie est intéressante en elle-même. Et quand on compare leur intérêt pour ce cours à leur intérêt pour les autres cours de formation générale, la philosophie arrive première juste avant l'éducation physique. Là encore, ce résultat a peut-être à voir avec le professeur et la situation

d'enseignement puisque 30% des élèves considèrent que l'élément le plus déterminant de l'intérêt d'un cours est que le professeur soit intéressant à écouter et 35% pensent que la participation active des étudiants au cours est cet élément.

Quoi qu'il en soit, il leur semble très majoritairement difficile d'établir des *liens* entre les cours de philosophie et les autres cours de leur programme d'étude. L'opinion est partagée presque moitié moitié quant à la facilité de faire ces liens avec leurs projets personnels. Trouvent-ils alors la philosophie *difficile* en tant que matière? 70% répondent que non. D'ailleurs, un étudiant seulement pense que son professeur de philosophie est difficile à suivre. Les autres voient plutôt leurs principales difficultés dans ce cours dans l'écriture claire de leurs idées et dans le manque de temps pour faire leurs travaux. Ainsi, s'ils ont une impression d'échec, 75% pensent que ce sera en raison d'un manque de travail de leur part et 22% pensent que ce sera en raison d'une trop grande exigence du professeur. 48% jugent néanmoins qu'on leur demande beaucoup de travail et 43% estiment que cette quantité de travail demandée est juste, contrairement aux cours d'anglais où tous estiment cette quantité très petite. Dans le cas des cours de littérature, l'opinion est partagée. 50% trouvent que cette quantité est trop grande, 27% pensent qu'elle est juste et 23% qu'elle est petite.

Considèrent-ils alors avoir été bien préparés à suivre ces cours de formation générale, du moins sur les plans de la lecture et de l'écriture? 35% déclarent qu'ils ont appris au secondaire à lire un texte activement, 43% à l'analyser. 65% pensent néanmoins avoir appris à comprendre avec facilité. 78% déclarent qu'ils y ont appris à faire le plan d'un texte avant de l'écrire et 57% à rédiger un texte avec facilité. Quant à l'usage du dictionnaire et de la grammaire quand ils écrivent, 91% disent l'avoir appris.

*** *Nombre d'heures par semaine consacrées au cours de philosophie?*

moins de 30 minutes	27%
environ 1 heure	36%
de 2 à 3 heures	23%
de 3 à 4 heures	9%
plus de 4 heures	5%

En Techniques d'éducation à l'enfance, 32 élèves de première session ont passé le test (29 filles, 3 garçons). De ces 32 élèves, 11 ne travaillent pas du tout en dehors de leurs études, 6 consacrent entre 0 et 10 heures par semaine au *travail rémunéré*, 10 consacrent entre 10 et 20 heures et 5 consacrent plus de 20 heures par semaine. 44% considèrent qu'occuper un emploi rémunéré peut nuire à leurs études.

Comme en Génie et en TAD, plus de la moitié de ces étudiants déclarent que leur *principale source d'information* est la télé. 25% s'informent d'abord à partir de l'Internet auquel ils ont presque tous accès et qu'ils disent presque tous souvent utiliser pour faire leur travaux. Considèrent-ils pour alors que l'utilisation des TIC dans leur cours de philosophie aurait un impact positif sur leur intérêt et leur motivation dans ce cours? La réponse est positive à 25% seulement.

81% de ces étudiants déclarent que leur principale source de *motivation dans leurs études* est d'acquérir les compétences nécessaires pour répondre aux exigences du marché du travail et 19% affirment que leur motivation est d'abord d'acquérir les connaissances pour se développer en tant que personne tout au long de leur vie adulte. Néanmoins, 94% estiment qu'il est très important de développer son sens critique pour vivre dans le monde d'aujourd'hui.

Dans ce contexte, est-ce que leurs cours de philosophie leur seront *utiles*? 56% pensent que ces cours seront utiles à leur développement en tant que personne, 53% dans leur développement scolaire mais 19% seulement pensent qu'ils seront utiles dans leur travail. Ils seront, pensent-ils, de façon générale, environ aussi utiles que la littérature mais beaucoup moins que l'éducation physique et l'anglais. 84% considèrent néanmoins qu'apprendre à discuter d'une question d'une manière rationnelle leur sera utile dans leur vie professionnelle et 77% dans leur vie personnelle.

Qu'*attend*-on alors des cours de philosophie? 41% disent s'attendre à y acquérir une bonne culture générale, 25% répondent qu'ils s'attendent à ce qu'ils les aident à mieux comprendre le monde dans lequel ils vivent et 25% déclarent qu'ils ne s'attendent à rien. 9% s'attendent à ce que ces cours les aident à donner un sens à leurs expériences actuelles.

Trouvent-ils alors ces cours *intéressants*? 59% disent qu'indépendamment du professeur et du déroulement du cours, la philosophie est intéressante en elle-même. Et quand on compare leur intérêt pour ce cours à leur intérêt pour les autres cours de formation générale, la philosophie vient après l'éducation physique mais loin devant la littérature. (3 étudiants seulement ont répondu à cette question dans le cas des cours d'anglais). Là encore, ce résultat a peut-être à voir avec le professeur et la situation d'enseignement puisque 44% des élèves considèrent que l'élément le plus important pour qu'un cours soit intéressant est que le professeur soit intéressant à écouter et 19% pensent que la participation active des étudiants au cours est cet élément. 16% pensent que la bonne structure du cours et la clarté des objectifs contribuent beaucoup à cet intérêt.

Quant à la facilité à établir des *liens* entre les cours de philosophie, ses projets personnels et les autres cours? Là encore, le têt est faible. 19% seulement répondent affirmativement à la première question et 22% à la seconde.

Trouvent-ils alors ces cours de philosophie *difficiles*? 53% disent que la philosophie est difficile en elle-même. Dix d'entre eux trouvent en effet que la matière est trop abstraite, 7 que les textes sont difficiles à lire, 5 que leur professeur est difficile à suivre et 6 voient plutôt leur principale difficulté dans l'écriture claire de leurs idées. Ainsi, s'ils ont une impression de réussite dans ce cours, 81% pensent que ce sera en raison de l'ampleur de leur travail de leur part, même si 78% estiment que la quantité de travail demandé est juste. C'est mieux qu'en littérature où 47% trouvent que la quantité de travail est grande ou trop grande et 47% qu'elle est juste. Et dans le cas des cours d'anglais, l'opinion est partagée de façons égales entre quantité grande, juste et pas assez.

Considèrent-ils alors avoir été bien préparés à ces cours de formation générale, au moins sur les plans de la lecture et de l'écriture? 44% déclarent qu'ils ont appris au secondaire à lire un texte activement, 59% à l'analyser et 56% pensent avoir appris à comprendre un texte avec facilité. 84% déclarent qu'ils y ont appris à faire le plan d'un texte avant de l'écrire et 75% à rédiger un texte avec facilité. Quant à l'usage du dictionnaire et de la grammaire quand ils écrivent, 84% disent l'avoir appris.

*** *Nombre d'heures par semaine consacrées au cours de philosophie?*

moins de 30 minutes	35%
environ 1 heure	52%
de 2 à 3 heures	10%
de 3 à 4 heures	3%

En Techniques d'intervention en Loisir, 22 élèves de première session ont passé le test (17 filles, 5 garçons). De ces 22 élèves, 4 ne travaillent pas du tout en dehors de leurs études, 6 consacrent entre 0 et 10 heures par semaine au *travail rémunéré*, 10 consacrent entre 10 et 20 heures et 2 consacrent plus de 20 heures par semaine. 36% considèrent qu'occuper un emploi rémunéré peut nuire à ses études.

En loisir, la *principale source d'information* est encore la télé, mais on lit un peu plus. En fait, 41% se disent d'abord informés par la télé et 37% par les journaux et les livres, 14% par l'Internet et 9% par la radio. Là encore, ils ont en très grande majorité accès à l'Internet qu'ils disent presque tous souvent utiliser pour faire leur travaux. Mais lorsqu'on leur demande si l'utilisation des TIC dans leur cours de philosophie aurait un impact positif sur leur intérêt et leur motivation dans ce cours, 25% seulement répondent positivement.

45% de ces étudiants déclarent que leur principale source de *motivation dans leurs études* est d'acquérir les compétences nécessaires pour répondre aux exigences du marché du travail et 55% affirment que leur motivation est d'abord d'acquérir les connaissances pour se développer en tant que personne tout au long de leur vie adulte. Quant à l'importance de développer son sens critique pour vivre dans le monde d'aujourd'hui, ils le pensent tous.

Dans ce contexte, est-ce que leurs cours de philosophie leur seront *utiles*? 82% pensent que ces cours seront utiles à leur développement en tant que personne, 50% à leur développement scolaire et 41% dans leur travail. Ils seront, pensent-ils, de façon générale, environ aussi utiles que la littérature mais beaucoup moins que l'éducation physique et l'anglais. 86% considèrent, néanmoins, qu'apprendre à discuter d'une question d'une manière rationnelle leur sera utile dans leur vie professionnelle et personnelle.

Qu'*attend-on* alors des cours de philosophie? 50% disent s'attendre à y acquérir une bonne culture générale, 32% répondent qu'ils s'attendent à ce qu'ils les aident à mieux comprendre le monde dans lequel ils vivent et 14% déclarent qu'ils ne s'attendent à rien. 5% s'attendent à ce que ces cours les aident à donner un sens à leurs expériences actuelles.

Trouvent-ils ces cours *intéressants*? 67% déclarent qu'indépendamment du professeur et du déroulement du cours, la philosophie est intéressante en elle-même. Et quand on compare leur intérêt pour ce cours à leur intérêt pour les autres cours de formation générale, la philosophie vient après l'éducation physique en égalité avec la littérature. (4 étudiants seulement ont répondu à cette question dans le cas des cours d'anglais). Quant à savoir ce qui rend un cours intéressant, 36% des élèves considèrent que l'élément le plus important est que le professeur soit intéressant à écouter. 27% pensent que la participation active des étudiants au cours est cet élément et 23% choisissent l'illustration du contenu abstrait par des exemples et des références à l'actualité.

36% de ces étudiants déclarent pouvoir faire assez facilement des *liens* entre les cours de philosophie, leurs projets personnels et les autres cours. L'opinion est partagée 50-50 quant à la difficulté de la matière, difficulté qu'ils situent dans la lecture des textes philosophiques et dans l'écriture claire de leurs idées. Ainsi, s'ils ont une impression de réussite dans ce cours, 64% pensent que ce sera en raison de l'ampleur de leur travail de leur part, même si 91% d'entre eux estiment que la quantité de travail demandé est juste. Alors que dans le cas de la littérature, 73% trouvent que la quantité est grande ou trop grande, et dans le cas des cours d'anglais, l'opinion est partagée à 25, 25, 50%, grande, juste et pas assez.

Considèrent-ils alors avoir été bien préparés par leurs études secondaires à suivre ces cours de formation générale, du moins sur les plans de la lecture et de l'écriture? 55% déclarent qu'ils ont appris au secondaire à lire un texte activement et à l'analyser. 36% seulement pensent avoir appris à comprendre un texte avec facilité. 59% déclarent qu'ils y ont appris à faire le plan d'un texte avant de l'écrire et 62% à rédiger un texte avec facilité. Quant à l'usage du dictionnaire et de la grammaire quand ils écrivent, 86% disent l'avoir appris.

*** *Nombre d'heures par semaine consacrées au cours de philosophie?*

moins de 30 minutes	36%
environ 1 heure	55%
de 2 à 3 heures	9%

En Soins infirmiers, 40 élèves de première session ont passé le test (32 filles, 8 garçons). De ces 40 élèves, 12 ne travaillent pas du tout en dehors de leurs études, 12 consacrent entre 0 et 10 heures par semaine au *travail rémunéré*, 12 consacrent entre 10 et 20 heures et 4 consacrent plus de 20 heures par semaine. 63% considèrent qu'occuper un emploi rémunéré peut nuire à leurs études.

Là encore, la *principale source d'information* est la télé mais la lecture vient bonne deuxième. En fait, 50% se disent d'abord informés par la télé, 28% par les journaux et les livres, 5% par la radio et 18% par l'Internet auquel 80% ont accès et que 65% disent souvent utiliser pour faire leur travaux. Quant à savoir, cependant, si l'utilisation des TIC dans leur cours de philosophie aurait un impact positif sur leur intérêt et leur motivation dans ce cours, 38% répondent positivement.

48% de ces étudiants déclarent que leur principale source de *motivation dans leurs études* est d'acquérir les compétences nécessaires pour répondre aux exigences du marché du travail et 52% affirment que leur motivation est d'abord d'acquérir les connaissances pour se développer en tant que personne tout au long de leur vie adulte. Quant à l'importance de développer son sens critique pour vivre dans le monde d'aujourd'hui, 87% d'entre eux le pensent.

Dans ce contexte, est-ce que leurs cours de philosophie leur seront *utiles*? 78% pensent que ces cours seront utiles à leur développement en tant que personne, 45% à leur développement scolaire et 30% dans leur travail. Ils ne seront, pensent-ils, de façon générale, pas aussi utiles que l'anglais mais seront plus utiles que la littérature et l'éducation physique. Ainsi, 70% pensent que savoir discuter d'une question d'une manière rationnelle pourra leur être utile dans leur vie professionnelle et 80% dans leur vie personnelle.

Qu'*attend*-on alors des cours de philosophie? 40% disent s'attendre à y acquérir une bonne culture générale, 35% répondent qu'ils s'attendent à ce qu'ils les aident à mieux comprendre le monde dans lequel ils vivent et 23% déclarent qu'ils ne s'attendent à rien. 3% s'attendent à ce que ces cours les aident à donner un sens à leurs expériences actuelles.

Quant à l'*intérêt* de ces cours, 63% déclarent qu'indépendamment du professeur et du déroulement du cours, la philosophie est intéressante en elle-même. Mais quand on compare leur intérêt pour ce cours à leur intérêt pour les autres cours de la formation générale, la philosophie, avec un 41% d'intérêt, vient après l'éducation physique et l'anglais mais avant la littérature. Quant à savoir ce qui, selon eux, rend un cours intéressant, 43% des élèves considèrent que l'élément le plus important est que le professeur soit intéressant à écouter. 8% seulement pensent que la participation active des étudiants au cours est cet élément et 10% l'illustration du contenu abstrait par des exemples et des références à l'actualité. Préférence unique parmi les 5 programmes étudiés, 40% de ces élèves disent que ce qui rend un cours intéressant est d'abord sa structure et la clarté des objectifs.

Environ 40% de ces étudiants déclarent pouvoir faire assez facilement des *liens* entre les cours de philosophie, leurs projets personnels et les autres cours. Et quant à la *difficulté de la matière*, 55% la trouve importante, difficulté qu'ils situent surtout dans la lecture des textes philosophiques, dans son abstraction et dans l'écriture claire de leurs idées. Ainsi, s'ils ont une impression de réussite dans ce cours, 88% pensent que ce sera en raison de l'ampleur de leur travail, même si seulement 15% d'entre eux estiment que la quantité de travail demandée est trop grande. Alors que dans le cas de la littérature, 66% trouvent que la quantité est grande ou trop grande, et dans le cas des cours d'anglais, l'opinion est partagée à 38 et 62%, trop grande et juste quantité.

Considèrent-ils avoir été bien préparés par leurs études secondaires à suivre ces cours de formation générale, du moins sur les plans de la lecture et de l'écriture? 65% déclarent qu'ils ont appris au secondaire à lire un texte activement et à l'analyser et 70% pensent avoir appris à comprendre un texte avec facilité. 63% déclarent qu'ils y ont appris à faire le plan d'un texte avant de l'écrire et 73% à rédiger un texte avec facilité. Quant à l'usage du dictionnaire et de la grammaire quand ils écrivent, 95% disent l'avoir appris.

*** Nombre d'heures par semaine consacrées au cours de philosophie?

moins de 30 minutes	26%
environ 1 heure	5%
de 2 à 3 heures	18%
plus de 4 heures	5%

RÉSUMÉ ET OBSERVATIONS GÉNÉRALES

Ressemblances et différences entre les programmes

Sur 173 étudiants de ces programmes, 41 ne travaillent pas du tout en dehors de leurs études, 50 consacrent entre 0 et 10 heures par semaine au *travail rémunéré*, 54 consacrent entre 10 et 20 heures et 20 consacrent plus de 20 heures par semaine. Il n'y a pas de différence majeure entre les programmes sur ce point mais on travaille quand même moins en dehors des études en GE et en Soins infirmiers qu'en Éducation à l'enfance, en TAD et en Loisir.

Les sources d'information sont par ordre de popularité, la télé (88), l'Internet (32), les journaux (21), les livres (17), et la radio (15). Là encore, il n'y a pas de différence majeure entre les programmes si ce n'est qu'on lit plus dans le programme de Loisir.

Sur le plan de la motivation aux études, les étudiants des programmes de Génie électrique et de Techniques d'éducation à l'enfance déclarent très majoritairement que leur principale source de motivation dans leurs études est d'acquérir les compétences nécessaires pour répondre aux exigences du marché du travail. Quant aux étudiants des trois autres programmes, plus de la moitié affirment que leur motivation est d'abord d'acquérir les connaissances pour se développer en tant que personne tout au long de leur vie adulte. Quand on additionne, on arrive à 106 pour le développement des compétences nécessaires pour répondre aux exigences du marché du travail et 66 pour le développement en tant que personne.

Tout ce beau monde trouve-t-il alors utile de suivre des cours de philosophie? Chose certaine, la très grande majorité s'entend quant à l'importance de développer son sens critique pour vivre dans le monde d'aujourd'hui et quant à l'utilité, et dans sa vie professionnelle et dans sa vie personnelle, de savoir discuter d'une question d'une manière rationnelle. Ce cours leur apparaît en général moins utile que l'anglais et l'éducation physique mais plus utile que la littérature. Les programmes de TAD et Loisir ont une plus grande perception de cette utilité, puis viennent les programmes de Soins, GE et Éducation à l'enfance.

Faiblesse générale, on a de la difficulté à faire des liens entre les cours de philosophie, ses autres cours et ses projets personnels. On trouve néanmoins à environ 66% la matière intéressante en elle-même et si les cours de philosophie ne semblent pas aussi attrayants que les cours d'éducation physique, ils apparaissent toutefois plus intéressants que les cours de littérature. Quant aux cours d'anglais, le nombre de répondants à cette question étant très petit, on s'abstiendra de commenter.

Cet intérêt pour les cours de philosophie peut-il être relié à la situation particulière d'enseignement? 74 pensent que l'élément le plus important pour qu'un cours soit intéressant est que le professeur soit intéressant à écouter. 35 pensent que le plus important est que les étudiants participent activement au cours, 30 que le cours soit bien structuré et que ses objectifs soient clairs, 27 que le contenu abstrait soit illustré par des exemples et des références à l'actualité et 7 que les étudiants aient la possibilité d'apprendre de nouvelles connaissances. Il est donc difficile de répondre à cette question mais, chose certaine, le professeur et la clarté de son cours demeurent, dans l'esprit de ces étudiants, les grands responsables de leur intérêt, et dans leurs choix, il n'y a pas de différence notable entre les différents programmes, si ce n'est que l'élément structure et objectif du cours est en majeure partie choisi par les étudiants de Soins infirmiers.

Des cours de philosophie, on s'attend d'abord à ce qu'ils nous aident à acquérir une bonne culture générale (64), puis qu'ils nous aident à mieux comprendre le monde dans lequel nous vivons (58), à donner un sens à ses expériences actuelles (8) et enfin à apprendre des choses utiles pour son futur emploi (1). 40 étudiants - majoritairement en Éducation à l'enfance, en TAD et en Soins -, ne s'attendent à rien sauf à passer le cours.

Indépendamment du professeur et du déroulement du cours, 101 étudiants - majoritairement en GE et en TAD - prétendent que la philosophie n'est pas très difficile et 68 pensent qu'elle l'est. Ils situent par ordre d'importance leurs difficultés dans ce cours ainsi:

- expression claire de ses idées par écrit (45)
- difficulté de lecture des textes (40)
- matière trop abstraite (30)
- sujet principal inintéressant (22)
- manque de temps pour faire ses lectures et ses travaux (18)
- professeur difficile à suivre (11)
- prise de notes (7)
- mal à l'aise dans le groupe (5)
- conciliation travail et études (3)
- aucune de ces réponses (18)

Se considéraient-ils alors bien préparés à suivre ces cours, du moins sur les plans de la lecture et de l'écriture? 88 déclarent qu'ils ont appris au secondaire à lire un texte activement, 95 à l'analyser et 98 pensent avoir appris à comprendre un texte avec facilité. 124 déclarent qu'ils y ont appris à faire le plan d'un texte avant de l'écrire et 113 à rédiger un texte avec facilité. Quant à l'usage du dictionnaire et de la grammaire quand ils écrivent, 150 disent l'avoir appris.

Pour résumer: on déclare avoir de la difficulté à écrire clairement ses idées et à lire les textes et on trouve parfois que la matière est trop abstraite, mais la philosophie, perçue en gros comme une discipline intéressante, demeure pour les étudiants de ces programmes un cours de culture générale dont ils espèrent qu'il les aidera à mieux comprendre le monde dans lequel ils vivent et où un professeur intéressant peut encore faire la différence. À condition, bien sûr, qu'il ne soit pas trop exigeant en dehors des heures de cours. Car quand on leur demande ce qui peut engendrer en eux une impression de réussite, 137 répondent que c'est l'ampleur de leur travail. Pourtant, 68 consacrent à la philosophie en dehors des périodes de cours moins de 30 minutes par semaine, 62 environ 1 heure par semaine, 11 de 2 à 3 heures, 4 de 3 à 4 heures et 5 plus de 4 heures par semaine.

3) Description par chaque professeur du contenu de son cours et de sa méthode d'enseignement

Line Vaillancourt

" Le contenu du cours, qu'il s'agisse du 340-103 ou du 340-102, correspond tout à fait au devis ministériel. Ce qui signifie que, malgré la taille réduite des groupes-cours et de l'encadrement serré des élèves de ce programme, le contenu et les exigences sont les mêmes que s'il s'agissait d'un groupe régulier hétérogène.

La méthode d'enseignement s'inspire de plusieurs approches pédagogiques. D'abord l'approche magistrale, plus traditionnelle en philosophie, est employée chaque fois que de l'information - tant au niveau du contenu qu'au niveau de la méthode - est nécessaire.

Une approche de type coopératif est aussi utilisée pendant quelques semaines de la session afin de permettre aux élèves de faire une recherche sur le contenu. Enfin l'approche par compétences est prise en considération lors de la préparation du plan de cours en ce sens que l'objectif final, c'est-à-dire la rédaction d'un texte philosophique, sert de projet à réaliser et chaque moment de la formation des élèves en tient compte.

L'évaluation formative est privilégiée mais la nécessité d'une évaluation sommative continue ne peut être minimisée. L'obligation où se trouve l'élève de réaliser l'objectif final dans un délai précis (une session) pour accéder au prochain cours ne permet pas de placer tous les points dans le travail final. "

Gérard Gélinas

" La compétence à maîtriser au cours 340-103 est la production d'un texte argumentatif rationnel sur une question philosophique. La façon courante de faire est de proposer comme modèles aux élèves des textes du corpus gréco-romain et d'amener les élèves à les imiter. Cette méthode suppose que l'élève a déjà de bonnes capacités de lecture à partir desquelles il pourra repérer dans les textes au programme les thèses de l'auteur et, par delà les exemples, ses arguments qu'il différenciera des objections que peut se faire l'auteur et de leur réfutation. Beaucoup d'élèves sont mal préparés pour s'adonner à cet exercice sur un matériel abstrait qui suit d'ailleurs rarement de façon linéaire et transparente le modèle argumentatif auquel on veut, en fin de session, amener l'élève par imitation.

Ayant pris pour acquis que j'aurais les mêmes élèves pour les deux premiers cours de philosophie, j'ai donc décidé d'axer le premier cours sur l'écriture elle-même en me disant que, si l'élève maîtrise bien les composantes du texte argumentatif, il sera ensuite muni des clés qui lui permettront de décoder les textes du corpus qui lui seront présentés en fin de session lors de son examen final, mais surtout durant son deuxième cours de philosophie où il s'agit de comparer des modèles de l'être humain et d'en voir les enjeux.

Les cours 340-103 et 340-102 forment ainsi une séquence, dans la mesure où le premier est axé sur l'écriture, alors que le second est centré sur la lecture. Cette séquence m'a paru appropriée aux élèves en génie électrique, dans la mesure où les activités d'écriture réalisées en première session ont un caractère pratique qui s'apparente aux apprentissages des programmes techniques. Au fur et à mesure que l'élève maîtrise le texte argumentatif, il est appelé à se pencher sur des sujets de plus en plus abstraits, de sorte que l'introduction de textes du corpus en fin de session se fait plus en douceur. En deuxième session, la lecture des textes du corpus est facilitée dans la mesure où l'élève peut pratiquer la lecture active à partir de cibles précises qui lui font aller à l'essentiel du texte : recherche des thèses de l'auteur, identification de ses arguments, etc. Grâce à sa double maîtrise du discours argumentatif (écriture et lecture), l'élève peut ensuite s'engager dans une activité plus complexe : confronter de façon critique les informations puisées dans les textes et exposer rationnellement leurs implications, comme le demande l'objectif du deuxième cours de philosophie.

Cette méthodologie implique que j'aie les mêmes élèves pour les deux premiers cours de philosophie : l'élève qui suivrait le deuxième cours avec un autre professeur pourrait avoir des difficultés si celui-ci a abondamment recours, dès le début de la session, aux textes du corpus, car le premier cours a surtout été axé sur l'écriture, de sorte que les textes du corpus n'ont été introduits qu'en fin de session; à l'inverse, l'élève qui n'a pas suivi son premier cours de philosophie avec moi pourrait (comme ce fut le cas pour quelques-uns de mes nouveaux élèves à l'hiver 2002) éprouver des difficultés s'il suit son deuxième cours avec moi, car il risque de mal maîtriser la méthodologie que j'ai apprise à mes élèves pour les préparer à la lecture active des textes. Idéalement, les élèves devraient, me semble-t-il, suivre le troisième cours de philosophie avec moi, car ils se sont habitués à mes façons de faire (droit de reprise, etc.), de sorte qu'un nouvel enseignant pourrait créer des problèmes d'adaptation générateurs d'abandons et d'échecs. Bref, il s'agit ici de penser à long terme et l'application de l'approche-programme pourrait prendre la relève des mesures ponctuelles d'aide à l'apprentissage du présent projet. "

Pierre Charbonneau

" Le cours porte principalement sur la philosophie grecque et, plus particulièrement, sur la pensée de Socrate et de Platon. L'argumentation est enseignée parallèlement au contenu philosophique. Par exemple, le cours sur le " concept " chevauche la présentation de " l'Allégorie de la caverne " ; le cours sur la " définition ", qui s'inspire d'Aristote, chevauche la présentation de l'*Apologie de Socrate* et l'étude de la méthode socratique, ce qui permet de mettre en relation les dimensions logique et philosophique des différents éléments d'argumentation. D'autres textes de Platon comme le *Lachès* et l'*Alcibiade*, pour ne nommer que ceux-ci, sont aussi à l'étude.

Pour ce qui est de la méthode, elle comprend deux parties : l'une théorique (magistrale) et l'autre

pratique (lectures et analyse de textes, travaux à faire en classe et/ou à la maison, atelier) ; cette méthode respecte, en ce sens, la pondération ministérielle de 3-1-3. Plus précisément, ma stratégie d'enseignement implique une démarche " interactive " dans laquelle l'élève est " invité " à participer à la discussion en répondant à un ensemble de questions qui vise à lui faire *éprouver* la complexité d'une situation problématique. Cette méthode doit donc, dans un deuxième temps, amener l'élève à faire une *prise de conscience de ce qui est problématique en soi* à travers l'épreuve du questionnement philosophique afin de le confronter à lui-même, à ses limites, et l'obliger ainsi à penser par lui-même, à " définir " sa pensée. "

Jean-Guy Lacroix

" Le cours de philosophie 340-103 donné dans le cadre du projet 'la philo comme il le faut' est le même cours qu'au régulier. Cours de deux fois deux heures, la première partie est théorique et la seconde pratique. La partie théorique consiste en une étude de la distinction entre les différents discours et en la lecture et la discussion d'un texte de Platon, *Le Banquet*. La partie pratique consiste en la préparation du texte argumentatif à l'aide du livre de Robert Tremblay *Méthophilo*. "

4) Commentaires des professeurs

À propos de la clientèle homogène

Techniques administratives

Line Vaillancourt

" Les élèves inscrits au programme de techniques administratives ont un profil semblable aux élèves qui s'inscrivent en sciences humaines, c'est-à-dire qu'ils choisissent ce programme soit comme second choix, soit parce que leurs notes ne suffisent pas à leur permettre l'inscription de leur choix. Ils changent donc ainsi de programme à la deuxième ou à la troisième session. Ces élèves sont dans la moyenne quant à leurs capacités de s'intégrer au collégial, quant à leurs capacités d'apprentissage et leurs comportements ne sont ni meilleurs, ni pires que celui des autres élèves des autres programmes. "

Techniques de génie électrique

Gérard Gélinas

" À l'automne 2001, j'avais quatre groupes d'élèves totalisant 80 individus sur mes listes finales. Deux élèves n'étaient pas en génie électrique. Les élèves suivant le cours 340-103 étaient surtout des garçons (71 garçons et 9 filles) et 67 d'entre eux avaient un matricule commençant par 01.

À l'hiver 2002, il y avait 83 élèves en génie électrique qui suivaient le cours 340-102 au collège, mais 17 n'étaient pas dans mes groupes, contrairement à l'entente conclue à l'effet que j'enseignerais à tous les élèves en génie électrique au cours de l'année 2001-2002. Il y a ici une lacune dans la constitution des groupes, car il y avait originellement plus que 17 élèves qui n'étaient pas inscrits dans mes groupes au début de la session, mais certains de ceux-ci à qui j'avais enseigné à l'automne sont venus me voir pour me demander s'ils pouvaient, comme prévu, suivre le deuxième cours de philosophie avec moi et, après consultation de leur horaire, j'ai constaté qu'ils étaient libres durant les périodes où j'enseignais. Ils sont donc allés demander une modification d'horaire, mais ont commencé leur cours avec une ou deux semaines de retard, ce qui n'est certainement pas un facteur propice à la réussite scolaire qui est l'objectif de la présente expérimentation. Par ailleurs, ayant été avisé à la toute dernière minute que, faute d'élèves, je n'aurais pas quatre groupes d'élèves en génie électrique, mais trois, le groupe supplémentaire qui m'a été ainsi parachuté a dû fonctionner avec une méthodologie qui avait été pensée pour les élèves en génie électrique et qui était en continuité avec ce que j'avais fait avec eux en première session. Ce problème ne semble pas une simple erreur de parcours, car il s'est également produit à l'automne 2000 : une vingtaine d'élèves en génie électrique qui devaient être dans mes cours ayant

été écartés, il fallut combler ma tâche avec des élèves de d'autres programmes, de sorte que le projet de former à titre expérimental des groupes homogènes a avorté. "

À propos des variables impliquées dans cette expérience

les conditions matérielles des cours:

Line Vaillancourt

" Les conditions matérielles des cours semblent être de plus en plus respectées. Des classes suffisamment grandes, une plage-horaire qui respecte la particularité du cours, les groupes réduits, tout cela convient bien au type de travail que nous cherchons à faire avec ces élèves. "

Gérard Gélinas

" Comme je l'ai déjà indiqué, le collège semble avoir de la difficulté à constituer des groupes d'élèves conformes au projet. Par ailleurs, certains élèves qui n'étaient pas en génie électrique se sont présentés dans mes groupes, suite à la période de modification des horaires; il faudrait que les ordinateurs soient bloqués pour empêcher que le premier venu puisse introduire qui il veut dans des groupes homogènes.

À la première session, les demandes d'horaire que j'avais faites ont été respectées, mais pas à la deuxième. Si la réussite des cours de philosophie est une priorité pour le collège, les demandes de l'enseignant qui dispense le cours devraient également être une priorité, car ce n'est pas par caprice que je demande que les cours soient à huit heures le matin : à cette heure, les élèves sont plus réceptifs et productifs. À l'hiver 2002, mon horaire initial était réparti sur deux jours et, à chaque jour, j'avais deux groupes : un à huit heures et l'autre à trois heures et vingt; en somme, l'enseignant et les élèves avaient des conditions propices au cours dans la moitié des cas. Une simple question d'horaire peut annuler les ressources que consent le collège pour favoriser la réussite scolaire. "

Pierre Charbonneau

" Deux sur quatre. Les locaux 983 et 461 sont à éviter. Conditions difficiles pour l'enseignement. Le local 983 est malpropre et souvent en désordre. J'ai dû à quelques reprises aller chercher des craies et des brosses dans un autre local. Le local 461 est mal situé et est trop exigü. Curieusement, c'est avec ces deux groupes que j'ai eu le plus de difficulté au cours de la session. "

les relations avec les programmes:

Line Vaillancourt

" Les relations avec le programme sont régulières et plus que satisfaisantes. Des rencontres avec la responsable du projet d'aide en techniques administratives sont prévues. On y parle des élèves dont nous avons la responsabilité, de leurs difficultés, de leurs forces etc. Un bulletin de mi-session qualitatif a été fait à la session d'hiver. Il a été, semble-t-il, très apprécié. Les élèves m'en parlent encore! "

Gérard Gélinas

" En début de session, je fais parvenir au coordonnateur du département mon plan de cours; je lui communique également la liste des élèves absents durant les deux ou trois premières semaines. J'assiste aux réunions de programme durant la session et je transmets mes notes pour le bulletin de mi-session. Je me sens cependant éloigné du programme dont je connais peu les enseignants et les cours. Afin de mieux réaliser mon intégration, j'ai fait la demande pour pouvoir faire mes heures de disponibilité, l'année prochaine, dans les locaux du département de génie électrique. Non seulement les enseignants des deux disciplines se connaîtront mieux, mais je pense que j'aurai plus de chances d'entrer en contact avec mes élèves qui montent rarement jusqu'au dixième pour avoir des explications ou recevoir de l'aide. "

Pierre Charbonneau

" Correcte en général. Seulement une réunion informelle avec la responsable de l'éducation à l'enfance vers la mi-session. J'ai également fait part des résultats d'examens de mi-session à chacun des responsables des T.H. relativement aux élèves en difficulté ou qui ont échoué. Dans l'ensemble mon appréciation est assez positive même s'il y a eu très peu de contact. "

les relations avec les élèves:

Line Vaillancourt

" Les relations avec les élèves sont facilitées grâce à la taille des groupes-cours. Rapidement on connaît chacun d'entre eux. Ils ont confiance en moi et rendent des comptes plus facilement. Je crois que cette approche plus familière favorise la responsabilisation face à leurs études par le biais du respect que nous développons les uns envers les autres.

Par contre, à la deuxième session, lorsque nous sommes en présence des mêmes élèves que nous avons eus à la première session, la confiance et la familiarité prennent trop de place ou plutôt sont trop développées. Cela entraîne du placotage, de l'absentéisme, des retards dans les travaux, enfin autant de comportements défavorables à une bonne performance de la classe. Il faut faire de la discipline, parler fort, répéter souvent, etc. "

Gérard Gélinas

" Les relations avec les élèves sont excellentes, dans la mesure où la communication est très facile à l'intérieur de la grande famille qu'ils forment. La contrepartie de cette familiarité réside dans les problèmes de discipline et les tensions qu'il peut y avoir entre les sous-groupes au sein du programme. J'ai ici tout à apprendre, car ce problème n'existe pas dans des groupes hétérogènes. Les enseignants du programme de génie électrique ont développé des stratégies et des politiques à cet égard, de sorte que le problème se règlera d'autant plus facilement que le professeur de philosophie sera considéré par les élèves comme un membre à part entière du programme dont il a l'appui. La présence de l'enseignant avec les professeurs du programme durant ses heures de disponibilité devrait grandement faciliter l'atteinte de cet objectif. "

Pierre Charbonneau

" a) Sur le plan individuel : Positive, polie, courtoise.

b) Sur le plan collectif :

C'est la mentalité de groupe qui domine avec tout ce que cela implique d'immaturité et d'indiscipline. Ce qui crée des conditions pédagogiques difficiles, parfois même désagréables. Bien sûr, mon constat est " général " mais néanmoins il exprime une réalité pédagogique problématique qui peut aller (c'est une hypothèse) jusqu'à enlever, à moyen ou long terme, le goût d'enseigner... On peut donc s'interroger sur la pertinence de l'enseignement à des groupes homogènes ou semi-homogènes dans le cadre de la formation générale et tout particulièrement au niveau de la formation technique, du moins en première année de Cégep. Il me semble que l'enseignement à des groupes hétérogènes contribue davantage à la maturation intellectuelle de l'élève ainsi qu'au développement de son sens de la discipline puisqu'il est manifestement et inéluctablement confronté à du nouveau, à l'inconnu. "

Jean-Guy Lacroix

" Si tout au cours de la session, il m'a semblé que plusieurs étudiantes du groupe manquaient de l'autonomie à laquelle on s'attend normalement d'un élève du niveau collégial, elles ont presque toutes très bien réussi l'épreuve finale du texte argumentatif philosophique en plus d'accomplir de façon satisfaisante tous les petits travaux et examens au cours de la session.

Alors que dire? La disponibilité du professeur et la sécurité de l'amitié qu'offre l'environnement du petit groupe quasi-homogène me semblent parfaits pour les jeunes de ces programmes, en

particulier pour les étudiantes du programme Éducation à l'enfance. Quant aux élèves de Loisir, leur jovialité se mêle bien à la 'jeunesse' des étudiantes de l'autre programme et, dans leur cas, l'impossibilité de manquer un cours ou un travail sans qu'on s'en aperçoive semble leur être très profitable.

Certes, la patience du professeur est parfois mise à l'épreuve par une tendance à l'éparpillement et à la critique (liée à une insécurité) mais, en même temps, la petitesse du groupe et la proximité permettent de rétablir la situation assez facilement. "

le déroulement du cours:

Line Vaillancourt

" Le déroulement du cours se fait dans une implication accrue de notre présence devant les élèves. On ne peut pas tout simplement et de façon impersonnelle donner un cours dans une classe réduite d'élève d'un même programme."

Gérard Gélinas

" Il y a très peu d'absences ou d'abandons dans le cours. Aux dires des élèves consultés, la participation au groupe (à la famille) les motive à venir et à persévérer. Étant donné la lourdeur du programme, il ne faut pas trop compter sur les heures de travail à la maison; l'essentiel des apprentissages doit se faire en classe. La constitution de groupes homogènes permet ainsi d'établir ce que je pourrais appeler un rythme de croisière qui sécurise les élèves et qui permet aux plus faibles d'évaluer les efforts supplémentaires qu'ils auront à accomplir pour suivre le groupe qui leur offrira d'ailleurs spontanément de l'aide pour les maintenir à flots.

Le premier cours de philosophie consiste à exposer une à une les composantes du discours argumentatif, puis à les reconnaître dans des textes et, enfin, à les produire dans des dissertations. Théorie et activités pratiques alternent donc à chaque cours.

Durant le deuxième cours de philosophie, le professeur présente des modèles de l'être humain dont les élèves doivent ensuite retrouver les caractéristiques dans des textes du corpus. Par après, chaque élève doit aller plus loin que les textes étudiés et s'engager dans une démarche personnelle en identifiant les enjeux de ces modèles par le biais d'applications pratiques sur lesquelles il doit se prononcer argumentativement. "

Pierre Charbonneau

" Il est vrai que le taux d'abandon et d'absence est généralement moins élevé qu'au régulier et que, pour ce qui est de mon cours, le taux de réussite semble plus élevé qu'à l'habitude. Toutefois, il ne faudrait pas se méprendre. Il a fallu modifier la méthode et, donc, le contenu pour en arriver à un tel résultat. Mais cela faisait partie des conditions. Par exemple, en donnant une semaine supplémentaire de préparation pour l'examen de mi-session, j'ai dû faire l'économie de la matière, d'une certaine partie du contenu. Était-ce une bonne décision ? Le facteur temps doit-il primer sur le contenu lui-même ?

Il faut considérer également le fait que, se connaissant, les élèves peuvent se passer plus aisément les questions d'examens ; mais cela est bien connu, je passe donc outre...

Il faudrait aussi souligner le fait qu'au niveau de mon évaluation, le premier travail d'analyse (10 points) est relativement facile à un tel point que je pense sérieusement en faire l'économie ou en modifier la pondération à la prochaine session. La moyenne de ce travail oscille entre 7.5-8/10. De plus, fait exceptionnel, j'ai accordé pour la première fois des points pour les présences (5 points). En raison du total de 15 points " facile " à obtenir on peut aisément expliquer pourquoi mon taux de réussite ainsi que ma moyenne semblent élevés ou plus élevés qu'au régulier. "

Jean-Guy Lacroix

" La philosophie comprend deux volets: un volet culture générale, intérêt pour l'histoire, curiosité intellectuelle; et un volet réflexion, approfondissement, compréhension de la vie. Or, dans notre classe, la très grande majorité des élèves étaient peu portés vers le premier volet, mais assez portés vers le second. Ainsi, tous semblaient trouver intérêt à discuter d'un sujet humain mais se sentaient facilement embêtés par la difficulté du texte de Platon. Cela dit, quand on l'expliquait et le rendait compréhensible, on n'hésitait pas à y recourir dans une discussion ultérieure. "

À propos de l'adaptation pédagogique

Line Vaillancourt

" Le travail d'adaptation pédagogique n'est pas, selon moi, différent de celui que l'on doit faire dans un cours régulier. La différence est surtout dans le rapport aux élèves, dans le contact privilégié que nous avons avec eux. Il s'agit, dans le doute et l'insécurité où ils se trouvent, de leur donner un lieu, un ou plusieurs répondants qui leur permettent de réfléchir sur leur avenir et sur les choix qu'ils ont faits. C'est dans la persévérance vers la diplomation mais surtout dans la réussite par rapport à eux-mêmes et dans leur propre dépassement que je vois la possibilité pour ces élèves, et pour tous ceux à qui cela peut rendre service, de réaliser les objectifs qu'ils se seront donnés. Mais ils doivent connaître ces objectifs. Ils doivent en connaître le prix et les conséquences. C'est ce que je dois aussi leur apprendre. "

Pierre Charbonneau

" *Quel travail d'adaptation pédagogique les professeurs de philosophie peuvent-ils, doivent-ils et veulent-ils faire pour harmoniser leur cours à la formation technique ?*

Peuvent-ils ? Je n'en suis pas certain. Doivent-ils ? J'espère que non. Veulent-ils ? Cela dépend. Je me demande dans quelle mesure et jusqu'à quel point les professeurs de philosophie sont préparés et même intéressés par un tel travail d'adaptation ? Pourquoi la philosophie *doit-elle* en arriver à *ce point* ? Que signifie au juste " harmoniser " le cours de philosophie à la " formation technique " ? Qu'est-ce qui est impliqué dans cette question ? Sommes-nous en train de " glisser ", voire même de " dérapier " dangereusement ? Avons-nous perdu l'" esprit " même de la philosophie et sommes-nous, *ipso facto*, en train de restreindre considérablement notre enseignement et notre pédagogie à des enjeux purement techniques ? Doit-on se " plier " à de telles exigences et si oui, pour *qui* ? Quels sont les véritables motifs qui sont derrière cette question et, donc, de cette démarche pédagogique ? Et à *quoi* précisément nous engage-t-ils ?

Je ne peux répondre adéquatement à cette question car je n'en sais rien et que ce n'est pas dans cet esprit que je prépare mes cours et que j'enseigne la philosophie. Sans pour autant négliger le rapport au monde du travail, n'est-ce pas plutôt à l'élève *lui-même* et à sa *vie* avec tout ce que cela implique que s'adresse ou *doit* s'adresser notre enseignement ? N'est-ce pas plutôt à la " personne humaine " et non à une simple " formation technique ", avec laquelle le cours de philosophie doit en quelque sorte s' " harmoniser " ? Nos interrogations pédagogiques sont elles-mêmes teintées d'une " pensée " de la technique contre laquelle notamment certains philosophes nous ont sagement mis en garde... Ne faudrait-il pas redoubler de prudence et de vigilance sans toutefois être alarmiste ? Mais peut-être est-il déjà trop tard..."

5) Résultats scolaires

À l'automne 2001, 120 étudiants des programmes de Génie électrique et Techniques administratives ont suivi le cours 340-103 dans le cadre de ce projet.

9 étudiants ont obtenu une note inférieure à 30%, et 2 étudiants ont obtenu une note entre 31 et 55%, pour un total de 11 échecs. Ce qui donne *un pourcentage d'échec de 9.1%* (dont 8% sont des échecs à 30% et moins et 1% des échecs entre 31 et 55%).

À l'hiver 2002, 102 étudiants des programmes de Génie électrique et Techniques administratives ont suivi le cours 340-102 et 104 étudiants des programmes de Soins Infirmiers, Techniques d'éducation à l'enfance et Techniques de Loisir ont suivi le cours 340-103 dans le cadre de ce projet pour un total de 206 étudiants.

Sur ces 206 étudiants, 4 étudiants ont obtenu une note inférieure à 30% et 9 étudiants ont obtenu une note entre 31 et 55% pour un total de 13 échecs. Ce qui donne *un pourcentage d'échec de 6.3%* (dont 1.9% sont des échecs à 30% et moins et 4.4% des échecs entre 31 et 55%).

Dans l'ensemble de l'année, 326 étudiants ont donc suivi leurs cours de philosophie dans le cadre du projet 'la philo comme il le faut'. Sur 326 étudiants, il y a eu 24 échecs, ce qui donne un **pourcentage d'échec de 7.36%**, qui se répartit en 3.36% d'échecs entre 31 et 55%, et 4% d'échecs de 30% et moins.

6) Retour sur les objectifs et Conclusions

Au cours de l'année 2001-2002, nous avons voulu:

- a) Expérimenter un nouveau modèle de travail reliant les professeurs de philosophie aux professeurs des programmes techniques et à la coordonnatrice des programmes.
- b) Connaître mieux la situation de l'élève du secteur technique face à la philosophie.
- c) Améliorer la perception de la philosophie chez les élèves des programmes impliqués.
- d) Améliorer le taux de réussite dans chacun des programmes ciblés impliqués dans le projet.

a) Expérimenter un nouveau modèle de travail reliant les professeurs de philosophie aux professeurs des programmes techniques et à la coordonnatrice des programmes.

La pensée derrière cet objectif est celle-ci:

Pendant plus de 30 ans, les formations générale et spécifique ont cohabité sans communier et à l'intérieur de la formation générale, les disciplines ont vécu de façon isolée. Cette époque est derrière nous. De plus en plus, les disciplines de la formation générale sont appelées à dialoguer et à travailler en commun pour promouvoir le concept de formation générale. De plus en plus aussi, les formations générale et spécifique sont appelées à travailler ensemble à la formation intégrale de la personne et non seulement à la formation d'un travailleur ou d'un spécialiste.

Or, un tel rapprochement des deux formations passe par la bonne volonté des différents intervenants mais aussi par une organisation des rapports, surtout dans un gros collège. Et c'est de cette organisation dont nous voulons ici parler.

Dans le cas des programmes de Techniques administratives et de Génie électrique, l'organisation des groupes homogènes et le respect des demandes des enseignants fut presque impeccable. Il faut dire qu'on en était à la deuxième année d'expérience de ces cours spéciaux dans ces programmes.

Sur le plan des relations entre les programmes et les professeurs de philosophie, si les relations avec TAD semblent tout à fait satisfaisantes pour les deux parties - juste mesure, disponibilité constante, dialogue simple et ouvert entre la responsable du programme et le professeur de philosophie - , les relations avec le programme de Génie électrique semblent davantage superficielles. Certes, on invite le professeur de philosophie aux réunions de programme, celui-ci remet son plan de cours au responsable du programme, communique la liste des élèves absents durant les premières semaines, transmet ses notes pour le bulletin de mi-session mais il déclare se sentir encore éloigné du programme et souhaiter un contact plus personnel. Il nous faudrait donc voir à organiser dans l'avenir ce rapprochement.

Dans le cas des programmes de Techniques humaines, on en était à notre toute première expérience de regroupements semi-homogènes et cela avec un professeur de philosophie nouvellement impliqué dans l'aide à l'apprentissage. Il est donc normal qu'il y ait eu quelques difficultés. Cela dit, elles furent quand même minimales. Problèmes de locaux, problème aussi de communication lors d'une première rencontre avec les responsables des programmes où le professeur de philosophie s'est senti quelque peu bousculé par les questions, suggestions et attentes des programmes. Il fut donc jugé nécessaire par le responsable du projet en philosophie de rencontrer les responsables des programmes impliqués pour leur présenter de façon claire les principes de liberté et d'engagement volontaire qui prévalent dans le projet 'la philo comme il le faut'. Il est, en effet, très important que le travail en commun se fasse dans le respect du rythme de chacun pour réussir et durer. On s'introduit présentement à une nouvelle manière de faire - la *concertation* - mais on en n'est qu'au stade d'introduction.

Par la suite, tout s'est bien déroulé. Le professeur de philosophie et la responsable de l'éducation à l'enfance ont eu une réunion informelle vers la mi-session et le professeur a fait part des résultats d'examens de mi-session à chacun des responsables des Techniques humaines en prenant soin de signaler les élèves en difficulté et ceux qui ont échoué. Il y a donc eu peu de contacts mais ceux-ci furent précis et efficaces. Il s'agissait, en fait, d'établir la relation. La situation est d'ailleurs beaucoup plus complexe en TH que dans les cas de TAD et GE où un professeur de philosophie est attiré à chaque programme. Ici, il y a trois programmes et un professeur. Il faut donc d'abord voir à ne pas multiplier les rencontres et téléphones peu nécessaires et organiser les rapports. Dans l'avenir, il conviendra donc que l'on prévoit un certain protocole de fonctionnement correct pour tout le monde en s'inspirant de l'expérience de cette année.

b) *Connaître mieux la situation de l'élève du secteur technique face à la philosophie.*

Quelques enseignants et enseignantes des Programmes techniques à l'occasion de rencontres avec le Comité de la formation générale ont déclaré que leurs étudiants étaient souvent peu motivés par les cours de formation générale car ils ne saisissaient pas le sens, voire la pertinence de ces cours et ils ne percevaient pas le lien entre ceux-ci et leur champ d'études ou leurs intérêts. Selon ces enseignants, leurs étudiants pouvaient avoir tendance à se décourager et à percevoir de façon défavorable leur capacité de réussir d'autant plus que leur intelligence est plus pratique que littéraire, de sorte qu'ils sont peu tournés vers le texte et leur style d'apprentissage requiert souvent un encadrement plus serré.

Est-ce bien ce que nous avons constaté?

Que ces étudiants aient peine à établir des liens entre leur cours de philosophie et leur champ d'études ou leurs intérêts, cela semble juste. Penser qu'ils ne voient pas la pertinence des cours de philosophie est une erreur. Ils voient très bien que ces cours les aident à développer leur sens critique si nécessaire à la vie dans notre monde. Ils voient aussi qu'ils les aident à développer leur culture générale non moins utile. Toutefois, il faut dire, à s'en fier à Texdar et au test de culture générale, qu'ils partent souvent de loin en ces domaines.

Que leur intelligence soit plus pratique que littéraire, de sorte qu'ils sont peu tournés vers le texte, cela ne fait aucun doute - là encore s'il faut en croire Texdar et le test de culture générale. Mais est-ce qu'ils ont pour autant tendance à se décourager et à percevoir de façon défavorable leur capacité de réussir? Peut-être dans les cours hétérogènes où le cours s'adresse à l'étudiant moyen plus lettré qu'une bonne partie des étudiants de technique et où ils peuvent se comparer mais pas du tout dans les cours du projet 'la

philo comme il faut'. Au contraire même, la très grande majorité des étudiants ont déclaré que s'ils avaient une impression d'échec dans le cours de philosophie, ce serait en raison d'un manque de travail de leur part et non en raison de l'exigence du professeur. D'ailleurs, ils ne trouvent pas en soi la philosophie si difficile. Certes, ses textes sont parfois ardues et elle est parfois très abstraite mais on ne se perçoit pas, de manière générale, en situation d'infériorité ou d'incapacité face à la matière et au cours. Quant à la pertinence d'un encadrement plus serré, on ne peut dire précisément pourquoi mais cela semble très juste. Les quatre professeurs de philosophie impliqués dans le projet ont du moins remarqué l'immaturation de leurs groupes et ont aussi remarqué comment cet encadrement que permettait la situation du groupe réduit leur semblait important.

c) Améliorer la perception de la philosophie chez les élèves des programmes impliqués.

A-t-on à ce moment réussi à améliorer la perception de la philosophie chez les élèves des programmes impliqués? Difficile à dire car on n'a pas de point de comparaison. Mais, chose certaine, quand un professeur du projet 'la philo comme il le faut' nous dit que, dans le programme de Techniques administratives, des étudiants ont organisé à l'automne dernier quelques cafés philosophiques, on se dit 'mission accomplie'. La philosophie et la pensée ont gagné du terrain. Et là est l'enjeu d'un tel projet pour la philosophie. Certes, nous voulons bien améliorer les taux de réussite mais il s'agit aussi de faire philosopher et de faire participer à la pensée ceux qui sans ces cours y participeraient peut-être moins ou pas du tout. Les cours de philosophie se sont installés dans les cégeps suite à leur présence dans le cours classique et devinrent, pendant un temps, un lieu de la libération et de l'expression de la pensée. Puis, ils furent remis en question par nombre de gens et condamnés par plusieurs comme impertinents et inintéressants. Et maintenant, voilà qu'ils apparaissent dans toute leur richesse comme un lieu où on peut s'entraîner à la réflexion et à la mise en forme de sa pensée au contact d'un professeur, des grands penseurs et de ses pairs étudiants. N'est-ce pas là quelque chose d'important? N'est-ce pas une pratique pertinente et valable - à une heure où plus que jamais les choses dépendent de nous, mais aussi à une heure aussi où multinationales, gouvernements et médias semblent redoubler d'ardeur et de stratégie pour manipuler les esprits? La philosophie, ou du moins la pratique réflexive sur les choses de la vie qu'elle comprend et implique, aujourd'hui n'est pas un luxe mais une nécessité. Et dans ces conditions, 'la philo comme il le faut' veut dire: que faut-il faire pour que tous, ou du moins le plus grand nombre possible d'étudiants, perçoivent cet impératif de la philosophie et aient l'occasion de la pratiquer?

d) Améliorer le taux de réussite dans chacun des programmes ciblés impliqués dans le projet.

Quatrièmement, nous voulions améliorer le taux de réussite dans chacun des programmes ciblés impliqués dans le projet.

En **2000-2001**, les étudiants de ces programmes qui ont suivi leurs cours de philosophie 103 et 102 dans les grands groupes réguliers et hétérogènes ont réussi comme suit:

Cours 340-103

	nb d'élèves	nb.Réussite.	%Réussite	nb.d'échecs 31-59%	nb.d'échecs 30% et-
Ed.Enfance	36	26	72%	5	5
Loisir	42	28	67%	9	5
Soins	29	26	90%	1	2

Cours 340-102

Ed.Enfance	36	25	69%	8	3
Loisir	24	18	75%	4	2
Soins	32	26	81%	4	2
TAD	26	19	73%	2	5
GE	57	29	51%	14	14

Total	282	197	69.8%	47	38

En **2001-2002**, les étudiants de ces programmes qui ont suivi leurs cours de philosophie 103 et 102 dans les petits groupes homogènes et semi-homogènes ont réussi comme suit:

Cours 340-103

	nb d'élèves	nb.Réussite.	%Réussite	nb.d'échecs 31-59%	nb.d'échecs 30% et-
Ed.Enfance	37	35	94.5%	2	0
Loisir	27	25	92.5%	1	1
Soins	40	38	95%	2	0
TAD	41	33	80.5%	0	8
GE	79	76	96%	2	1

Cours 340-102

TAD	36	31	86%	2	3
GE	66	64	97%	2	0

Total	326	302	93%	11	13

Les résultats sont quand même très loquaces. Prenons 70% - le pourcentage de réussite des étudiants de ces programmes en situation régulière pendant l'année 2000-2001 - de 326 - nombre d'étudiants qui ont suivi les cours de philosophie en situation homogène et quasi-homogène en 2001-2002 - et on arrive à 228 - nombre d'étudiants de ces programmes devant normalement réussir en situation hétérogène. Ou autrement dit, on parle d'environ 98 échecs plutôt que 24, ou disons donc, entre 70 et 80 étudiants qui, en 2001-2002, à l'intérieur des groupes du projet 'la philo comme il faut', ont passé leur cours de philosophie alors qu'ils ne l'auraient probablement pas passé dans les groupes réguliers.

Or, entre 70 et 80 étudiants, c'est plus que 2 groupes, ce qu'il en coûte (.5 de dégrèvement) pour faire fonctionner le projet. Ainsi donc, même sur le plan économique ce projet semble gagnant. Sans oublier, évidemment, tous les bienfaits qui sont difficiles à comptabiliser tels: la rétention à l'intérieur des

programmes, l'amélioration éventuelle de la diplomation, le rapprochement et l'échange entre les professeurs de philosophie et les professeurs des programmes, la conscientisation des réalités des uns et des autres qui en découle et une perception de la philosophie qui risque d'être de plus en plus favorable parmi les programmes techniques.

Conclusions

Le test Texdar a montré qu'à leur entrée au Collège, la pensée argumentative des étudiants de Génie électrique et de Techniques administratives était tout à fait déficiente. En effet, à part quelques étudiants, presque tous en TAD, les résultats au Texdar étaient loin derrière la moyenne collégiale. De plus, la pensée critique y était à peu près nulle et il y avait très peu d'idées.

Pourtant, ces mêmes étudiants ont presque tous très bien réussi leurs deux cours de philosophie et quand on leur a demandé, huit mois plus tard, s'il est très important de développer son sens critique pour vivre dans le monde d'aujourd'hui, 96% des étudiants de GE et 83% des étudiants de TAD ont répondu oui. Que s'est-il passé? Comment ces jeunes individus à l'expression argumentative si faible ont-ils pu, quatre mois plus tard, réussir un examen d'argumentation philosophique et se rallier à la pensée critique?

Chose certaine: *le traitement spécial du projet 'la philo comme il faut' est nécessairement pour quelque chose dans ce succès sur le plan de l'argumentation et de sa conscience.* Nous savons, en effet, que la première année de cégep peut consister pour nombre d'étudiants en un pas important, voire même extraordinaire, sur le plan de la maturité - maturité qui peut influencer sur la capacité d'argumenter philosophiquement- mais une telle cause ne peut rendre compte d'une différence si grande et si généralisée entre le début et la fin de l'année.

M. Gérard Gélinas, par exemple, sachant qu'il enseignerait aux mêmes étudiants pendant deux sessions consécutives, a accentué en première session la part d'écriture argumentative en se disant que, " ...si l'élève maîtrise bien les composantes du texte argumentatif, il sera ensuite muni des clés qui lui permettront de décoder les textes du corpus...". Mme. Line Vaillancourt, accordant beaucoup de valeur à la relation personne à personne dans sa pédagogie, donc au support et à l'encouragement du développement des individus, n'hésita pas à attribuer un incomplet à trois étudiants qui n'avaient pas atteint les objectifs argumentatifs et philosophiques en fin de première session, croyant qu'ils pourraient rattraper les autres étudiants au cours de la deuxième session. Ce qui s'est d'ailleurs produit dans deux cas sur trois puisque non seulement deux de ces étudiants furent capables en milieu de deuxième session de rencontrer les objectifs de première session mais ils terminèrent la deuxième session avec un franc succès. Voilà donc ce qu'il faut faire parfois pour parvenir à la réussite.

Mais si une action comme celle du professeur Vaillancourt nécessite un contexte où on peut suivre les étudiants sur deux sessions, elle se pose surtout très bien dans un contexte de groupe réduit où l'on peut suivre personnellement les étudiants. En effet, *groupe homogène sur deux sessions et groupe réduit nous semblent tout à fait inséparables.* D'autant plus que, comme le dit Mme Vaillancourt:

« Par contre, à la deuxième session, lorsque nous sommes en présence des mêmes élèves que nous avons eus à la première session, la confiance et la familiarité prennent trop de place ou plutôt sont trop développées. Cela entraîne du placotage, de l'absentéisme, des retards dans les travaux enfin autant de comportements défavorables à une bonne performance de la classe. Il faut faire de la discipline, parler fort, répéter souvent, etc. »

Se retrouver face à ces problèmes de discipline dans des grands groupes pourrait être tout simplement catastrophique. Allons donc jusqu'à dire que **groupe homogène implique nécessairement groupe réduit** puisque les deux professeurs aux groupes homogènes, et cela depuis deux ans, ont relaté à plusieurs reprises cette difficulté de discipline. La norme et le principe pourraient alors s'énoncer comme suit: **Le groupe homogène est très susceptible d'engendrer des problèmes de discipline dont la petitesse du groupe favorise le règlement.**

M. Charbonneau, lui, en raison de ces difficultés de discipline, va même jusqu'à
«...s'interroger sur la pertinence de l'enseignement à des groupes homogènes ou semi-homogènes dans le cadre de la formation générale et tout particulièrement au niveau de la formation technique, du moins en première année de Cégep. Il me semble, dit-il, que l'enseignement à des groupes hétérogènes contribue davantage à la maturation intellectuelle de l'élève ainsi qu'au développement de son sens de la discipline puisqu'il est manifestement et inéluctablement confronté à du nouveau, à l'inconnu. »

Comme il l'avait dit juste auparavant:

« C'est la mentalité de groupe qui domine avec tout ce que cela implique d'immatunité et d'indiscipline. Ce qui crée des conditions pédagogiques difficiles, parfois même désagréables. Bien sûr, mon constat est " général " mais néanmoins il exprime une réalité pédagogique problématique qui peut aller (c'est une hypothèse) jusqu'à enlever, à moyen ou long terme, le goût d'enseigner... »

Soyons donc prudents: ***L'enseignement en groupes homogènes ou semi-homogènes n'est pas nécessairement une pratique qu'il faut généraliser.***

Ceci dit, réfléchir sur soi, sur le monde, sur son implication dans ce monde, connaître les sources de la démocratie, de la rationalité, de la science et apprendre à argumenter, sont-elles des activités et des connaissances pertinentes à tout jeune adulte qui poursuit des études pour se faire une petite place dans notre société? Si oui, voilà pourquoi existent les cours de philosophie. Et pour faire un peu plus dramatique, disons donc que cette société québécoise, qui après ses collèges classiques a répandu la philosophie dans tous ses collèges préuniversitaires et techniques comme une pratique libératrice, puis qui l'a difficilement maintenue ces dernières années dans un contexte de compétition et de productivité, se retrouve aujourd'hui avec un outil important pour son avenir, un outil dont il nous faut redorer la valeur, mais cela au jour le jour, et souvent même personne à personne, éducateur à étudiant.

Est-ce qu'on a nécessairement besoin des conditions spéciales de 'la philo comme il faut' pour continuer le grand projet de démocratisation de la philosophie dans les collèges?

C'est bien ce que nous pensons pour le moment. Pas nécessairement pour tout le monde mais au moins pour certains. La diversité étudiante dans un collège comme le Vieux Montréal est très grande et un cours de formation commune ne pourra jamais être approprié à tous. Certes, la philosophie collégiale et le département de philosophie du Vieux Montréal se sont maintenant dotés de devis et plans cadres plus pertinents à la situation scolaire et sociale de l'étudiant de niveau collégial, mais des adaptations de ceux-ci aux différentes clientèles sont non seulement possibles mais souhaitables. Qu'on le veuille ou non, un étudiant en Histoire et Civilisation et un étudiant de Génie électrique peuvent être tous les deux de niveau collégial mais il se peut bien que les forces de l'un soient les faiblesses de l'autre et vice et versa. Et on ne peut faire autrement que de considérer quelque peu ces différences dans notre enseignement.

L'étudiant de niveau collégial souhaite la philosophie. Il veut philosopher. Il en a besoin. Il ne le sait pas toujours à son entrée au cégep mais très vite il le réalise. Va-t-on lui fermer l'accès au philosophique parce qu'il a quelque difficulté de lecture et d'écriture ou parce qu'il préfère la technologie à la grande littérature?

Certes, il n'y a probablement pas de règles absolues et de solutions miracles dans ce processus de démocratisation de la philosophie, mais il y a quand même des professeurs de bonne volonté engagés à stimuler la réflexion philosophique et le travail intellectuel chez les jeunes adultes dans toutes leurs différences. Et cela mérite encouragement, support et reconnaissance. Enseigner la philosophie au collégial est un travail d'envergure qui non seulement donne grande place à la diversité des approches et des formules pédagogiques mais la commande.