

L'effet du questionnement sur la compréhension en lecture d'un texte philosophique : étude expérimentale menée auprès d'élèves du secondaire qualifiant à Salé (Maroc)

Mohammed Guerouaoui

Inspecteur pédagogique

Direction provinciale de Salé

Enseignant vacataire à l'École Supérieure de l'Éducation et de la Formation

(ESEF), Kénitra

Université Ibn Tofaïl – Kénitra

Maroc

Résumé

Cette étude expérimentale vise à analyser l'effet de la question sur la compréhension d'un texte philosophique chez des élèves du secondaire qualifiant à Salé (Maroc). Conçue dans une perspective à la fois cognitive et didactique, la recherche compare quatre modalités de lecture destinées à explorer l'impact de différentes formes de questionnement sur l'engagement intellectuel du lecteur. Le premier groupe lit sans question préalable, le second reçoit une question fournie avant la lecture, le troisième rédige une réponse anticipée qu'il confronte ensuite au texte, et le quatrième formule lui-même la question avant de lire. Les analyses quantitatives et qualitatives mettent en évidence une hiérarchie claire entre les groupes : la compréhension la plus faible est observée en absence de question, tandis que la plus élevée se manifeste lorsque les élèves élaborent eux-mêmes leurs questions. Ce dispositif favorise l'anticipation, la problématisation et la révision des interprétations, transformant la lecture en un véritable acte de pensée. L'étude conclut que le questionnement, conçu comme un outil cognitif et formatif, renforce l'autonomie intellectuelle et constitue un levier essentiel pour l'enseignement de la philosophie.

Mots-clés: questionnement; compréhension en lecture; texte philosophique; cognition; pédagogie; expérimentation; autonomie intellectuelle; enseignement de la philosophie; Maroc; secondaire qualifiant.

Introduction:

Comprendre un texte philosophique constitue pour de nombreux élèves du secondaire qualifiant un défi intellectuel majeur. L'écriture philosophique, dense, abstraite et souvent exigeante, demande une mobilisation simultanée de compétences linguistiques, logiques et conceptuelles. Dans un contexte scolaire comme celui de Salé, où la diversité des profils et des parcours impose de fortes variations dans les habitudes de lecture, la question du guidage pédagogique devient essentielle. Comment soutenir l'élève sans limiter son autonomie? Comment encourager une lecture active plutôt qu'une simple réception d'informations? Et surtout, comment favoriser l'entrée dans un texte qui n'offre pas immédiatement des repères évidents? C'est à partir de ces interrogations que s'est construite cette recherche expérimentale consacrée à l'effet de la question sur la compréhension en lecture.

La question, qu'elle soit fournie, anticipée ou construite par l'élève lui-même, n'est pas un simple outil didactique. Elle constitue un levier central dans la manière dont le lecteur organise sa pensée, sélectionne les indices pertinents et élabore une représentation cohérente du sens. Lire, ce n'est pas seulement décoder; c'est problématiser, relier, interpréter. La question agit ainsi comme une structure d'orientation, un moteur de mise en mouvement intellectuel. Elle peut ouvrir un espace de recherche, stimuler l'inférence, encourager la justification ou instaurer une tension féconde entre ce que l'élève croit savoir et ce que le texte lui révèle.

L'expérimentation menée dans quatre établissements du secondaire qualifiant à Salé repose sur cette idée. Quatre modalités de lecture ont été comparées: la lecture sans question, la lecture avec une question fournie, la lecture après formulation d'une réponse anticipée suivie d'une comparaison, et enfin la lecture précédée d'une question construite par l'élève. Derrière ces modalités se dessinent quatre manières d'entrer dans un texte: une lecture flottante, une lecture guidée, une lecture réflexive et une lecture problématisée. L'hypothèse centrale de cette étude est que la compréhension la plus profonde émerge lorsque l'élève élabore lui-même

la question, puisqu'il s'engage alors dans un processus actif d'interprétation et de validation.

Cette recherche vise donc à éclairer les mécanismes cognitifs et pédagogiques qui sous-tendent la compréhension en lecture. Elle propose une analyse méthodique des performances des élèves, mais surtout une réflexion sur les pratiques d'enseignement de la philosophie. Les résultats montrent que la question, lorsqu'elle est pensée comme un outil de construction du sens et non comme une simple consigne, transforme profondément l'acte de lire. La présente étude cherche ainsi à contribuer à une meilleure compréhension du rôle de la question et à proposer des pistes pédagogiques concrètes pour renforcer la lecture interprétative dans les classes de philosophie.

1-Les fondements théoriques du rapport entre question et compréhension en lecture

Comprendre un texte n'a jamais signifié parcourir des lignes pour en extraire mécaniquement des informations, mais engager une activité cognitive complexe dans laquelle le lecteur tente de réduire l'écart entre ce qu'il sait déjà et ce qu'il découvre progressivement dans le document. La compréhension se joue alors dans un va-et-vient constant entre anticipation, vérification, inférence et reformulation. Dans cette dynamique, la question prend un rôle déterminant : elle stimule la curiosité du lecteur, structure sa recherche de sens et offre une orientation qui n'est pas contenue explicitement dans le texte, mais qui conditionne fortement la manière dont il sera interprété. De fait, tout acte d'apprentissage repose sur une tension féconde entre le connu et l'inconnu, tension que la question vient précisément installer et nourrir. Elle introduit un manque volontaire, une rupture dans l'évidence, qui pousse l'élève à problématiser ce qu'il lit au lieu de simplement accumuler des fragments d'information.¹

Dans le cadre scolaire, et plus particulièrement dans la lecture de textes philosophiques, cette fonction prend une dimension encore plus marquée. Le texte philosophique, du fait de sa densité conceptuelle et de son organisation rigoureuse,

¹ Philippe Meirieu, *Apprendre... oui, mais comment ?* (Paris: ESF, 1997), p. 45.

ne se laisse pas facilement decoder. L'élève peut y repérer des notions, des mots-clés, voire des exemples, mais il éprouve souvent des difficultés à saisir les articulations, les enjeux sous-jacents ou les démonstrations implicites. Lorsque la lecture se fait sans question, l'élève se contente de relever quelques éléments apparents, mais il ne parvient pas à reconstruire la logique argumentative de l'auteur. Son activité reste fragmentaire, dispersée, parfois même aléatoire. La question, à l'inverse, sert de fil directeur. Elle donne une orientation initiale, elle installe une attente cognitive, elle définit un problème à résoudre. Grâce à elle, la lecture cesse d'être une errance et devient une recherche structurée.

Les recherches en didactique montrent que, face à un texte difficile, un élève non guidé adopte souvent une stratégie de repérage indistinct: il note des informations sans pouvoir distinguer l'essentiel du secondaire. Cela se traduit par une surcharge cognitive, des confusions conceptuelles et une incapacité à construire une représentation cohérente du texte. La question joue alors un rôle de filtre. Elle indique indirectement ce qui mérite attention, elle aide à hiérarchiser les détails, elle pousse le lecteur à sélectionner les indices pertinents et à ignorer les éléments qui, bien que présents dans le texte, ne contribuent pas à la compréhension du problème posé. Ainsi, la question ne dirige pas seulement le regard; elle façonne la manière de penser.

Toutefois, toutes les questions ne produisent pas les mêmes effets sur le lecteur. Une question factuelle, qui demande de relever une information explicitement mentionnée, risque de réduire l'activité de lecture à une simple extraction. L'élève répond, mais il ne comprend pas davantage. Une question interprétative ou problématisante, en revanche, stimule la construction du sens. Elle amène l'élève à mobiliser ses connaissances, à relier les idées, à identifier des tensions conceptuelles ou des contradictions apparentes. La qualité de la question est donc aussi importante que sa présence. Une bonne question n'impose pas une réponse; elle ouvre un espace d'enquête.

Dans la perspective de Philippe Meirieu, la question constitue également un support décisif du passage de la lecture à l'écriture. Lorsqu'un élève doit répondre à

une question après la lecture, il doit non seulement comprendre le sens du texte, mais aussi réorganiser ce sens pour en produire une réponse personnelle. La lecture devient alors une activité double: activité de réception et activité de production. La question agit comme une charnière qui permet à l'élève de se situer, de justifier ses interprétations et d'utiliser le texte comme ressource plutôt que comme objet étranger. On comprend dès lors pourquoi les dispositifs pédagogiques fondés sur la problématisation privilégient la formulation de questions riches plutôt que la simple restitution de contenus.

La psychologie cognitive appuie cette analyse. Les modèles de compréhension textuelle insistent sur deux mouvements essentiels: l'anticipation et la validation. Le lecteur construit d'abord une hypothèse de sens, puis il la confronte aux éléments du texte pour la confirmer, la modifier ou l'abandonner. Or, la question renforce exactement ce mécanisme. Elle sert d'hypothèse initiale: l'élève cherche, lit, vérifie, revient en arrière, reformule. La compréhension devient un processus dynamique et autorégulé. De plus, la présence d'une question améliore la vigilance cognitive: elle pousse le lecteur à surveiller sa propre compréhension, à repérer ses incompréhensions et à ajuster ses stratégies. C'est ce qu'on appelle l'activité métacognitive, considérée comme un indicateur majeur de compréhension profonde.

Dans un contexte marocain, notamment dans une classe de lycée relevant de la région de Salé, la question joue un rôle encore plus essentiel: elle sert de passerelle entre un texte parfois très abstrait et un élève qui n'a pas toujours les outils conceptuels nécessaires pour y entrer. La diversité linguistique, les écarts culturels et les variations de niveau rendent la question indispensable pour assurer l'égalité d'accès au sens. Lire sans question dans un tel contexte revient souvent à demander à l'élève de construire seul une carte sans boussole.

Les recherches nord-américaines, notamment celles de Jocelyne Giasson, confirment que la compréhension en lecture s'améliore significativement lorsque les élèves disposent d'un objectif de lecture clair. Cet objectif peut être explicite, sous la forme d'une question, ou implicite, sous la forme d'une tâche à accomplir.

Dans tous les cas, il oriente le traitement de l'information et augmente les capacités d'inférence, de connexion et de synthèse.¹

Ainsi, l'ensemble des travaux en pédagogie, didactique et psychologie cognitive converge vers une même conclusion: **la question n'est pas un simple accessoire de la lecture, mais une condition de la compréhension profonde.** Elle structure la pensée du lecteur, oriente son effort, lui permet de dépasser la surface du texte et d'entrer dans une activité interprétative authentique. Dans la lecture philosophique, elle devient même un outil d'émancipation intellectuelle, permettant à l'élève de se constituer en sujet pensant.

2-Problématique, hypothèses et variables opérationnelles

Construire une recherche expérimentale exige d'abord de dégager une problématique claire, capable de rendre intelligible la dynamique que l'on souhaite observer dans une situation d'apprentissage. Dans cette étude consacrée à l'effet de la question sur la compréhension en lecture d'un texte philosophique chez des élèves du secondaire qualifiant à Salé, la problématique naît de l'idée que lire n'est jamais une activité neutre: l'élève mobilise des attentes, sélectionne des indices, organise mentalement les éléments qu'il repère et tente d'aboutir à une représentation cohérente du sens. Dès lors, la question, qu'elle soit absente, donnée, travaillée ou construite, pourrait orienter la démarche interprétative et influencer sur la profondeur de la compréhension. Il devient alors légitime de se demander si différents types de questions peuvent conduire à des niveaux de compréhension distincts, et si certaines modalités engagent davantage l'élève dans une activité cognitive structurée.²

À partir de cette problématique, plusieurs hypothèses se dessinent, chacune éclairant un aspect spécifique du fonctionnement cognitif en situation de lecture. La première hypothèse considère que l'absence totale de question laisse l'élève sans cadre interprétatif préalable, le conduisant à une lecture diffuse, parfois hésitante,

¹ Jocelyne Giasson, *La compréhension en lecture* (Montreal: Cheneliere, 2008), p. 112.

² Philippe Meirieu, *Le choix d'éduquer* (Paris: Seuil, 1991), p. 78.

qui mobilise peu de stratégies d'organisation. La deuxième hypothèse suggère qu'une question fournie avant la lecture constitue un repère utile, capable de réduire l'incertitude et d'orienter la sélection d'informations sans pour autant déclencher une démarche véritablement autonome. La troisième hypothèse avance que le fait de répondre préalablement à une question, puis de comparer cette réponse avec le texte, renforce la prise de conscience des écarts entre représentation initiale et contenu réel, améliorant ainsi la précision de la compréhension. Enfin, la quatrième hypothèse, centrale dans cette recherche, suppose que la compréhension la plus élevée émergera chez les élèves qui formulent eux-mêmes la question, puisqu'ils doivent d'abord problématiser la situation de lecture, anticiper les enjeux possibles du texte et s'engager dans une démarche active d'élucidation.

Afin de vérifier ces hypothèses, il est nécessaire de définir précisément les variables manipulées dans l'expérience. La variable indépendante est la modalité de question, déclinée en quatre conditions: lecture sans question, lecture avec question fournie, lecture avec réponse préalable et comparaison, lecture avec question élaborée par l'élève. Ces quatre modalités permettent de comparer plusieurs niveaux d'engagement cognitif, depuis la simple réception jusqu'à une activité de construction conceptuelle préalable à la lecture. Quant à la variable dépendante, elle correspond au niveau de compréhension du texte, mesuré à partir d'une grille d'évaluation unique pour tous les groupes. Cette grille prend en compte la capacité à identifier le thème principal, à dégager une idée directrice, à établir des liens pertinents entre les notions, à produire des inférences justes et à formuler une interprétation cohérente et fidèle au sens du texte.

Pour que la comparaison entre les groupes soit valide, il est indispensable de contrôler l'ensemble des facteurs susceptibles d'influencer les résultats. Le même texte philosophique est utilisé dans toutes les conditions; la durée de lecture est identique; la consigne finale de production écrite est unifiée; les élèves appartiennent au même niveau scolaire et les séances sont conduites dans un cadre institutionnel homogène. En limitant ainsi les variables parasites, l'expérience vise à isoler l'effet spécifique du type de question. Cette exigence méthodologique constitue un principe fondamental dans la recherche en sciences de l'éducation: une

expérience ne peut être interprétée que si les variations observées peuvent raisonnablement être attribuées à la manipulation expérimentale et non à des facteurs externes.¹

La définition de la problématique et des variables s'accompagne d'un choix méthodologique cohérent: recourir à une démarche mixte associant analyses quantitatives et qualitatives. L'analyse quantitative permet d'établir des écarts mesurables entre les groupes, en comparant les scores obtenus selon la grille de compréhension. L'analyse qualitative permet d'examiner les productions écrites des élèves afin d'identifier les stratégies de lecture mobilisées, la manière dont ils justifient leurs interprétations, la cohérence de leurs raisonnements et leur capacité à réviser leurs représentations initiales. Ce double regard garantit une lecture plus fine des résultats, en évitant de réduire la compréhension à une simple valeur numérique.

L'examen des hypothèses impose également de réfléchir aux attentes cognitives générées par chaque modalité. Lorsque l'élève lit sans question, il n'a aucun horizon de sens prédéfini; il entreprend une lecture souvent fragmentée. Avec une question fournie, il dispose d'un repère mais reste dans une position relativement guidée. Lorsqu'il doit répondre à une question avant de lire et comparer ensuite sa réponse, il engage un processus de vérification qui peut renforcer la rigueur interprétative. Enfin, lorsqu'il produit lui-même la question, il initie un mouvement intellectuel plus profond: il anticipe, projette des possibles, formule un problème qu'il tentera ensuite d'élucider par la lecture. Dans cette perspective, les différentes modalités ne sont pas seulement des variations techniques; elles dessinent quatre rapports distincts au texte, où l'autonomie, l'activité cognitive et la responsabilité intellectuelle varient de manière progressive.

Ainsi, la problématique, les hypothèses et les variables opérationnelles de cette étude trouvent leur cohérence dans une ambition commune: comprendre comment les dispositifs pédagogiques qui mobilisent la question peuvent transformer la façon dont un élève construit le sens d'un texte complexe. Cette

¹ Louis Cohen, Lawrence Manion et Keith Morrison, *Research Methods in Education* (London: Routledge, 2018), p. 254.

recherche ne se limite donc pas à comparer des résultats; elle interroge le processus même de comprendre, dans sa dimension cognitive, méthodologique et pédagogique.

3-Description de l'échantillon et du terrain d'étude

La conduite d'une recherche expérimentale en éducation impose une connaissance précise du terrain et des caractéristiques de l'échantillon. Dans le cadre de cette étude, le choix s'est orienté vers quatre établissements du secondaire qualifiant relevant de la Direction provinciale de Salé. Ce choix n'est pas anodin: il permet de travailler sur un environnement scolaire réel, marqué par une diversité linguistique et socioculturelle représentative du contexte urbain marocain. Les établissements retenus accueillent des élèves provenant d'horizons variés, disposant de niveaux et de rythmes d'apprentissage différents, ce qui offre un terrain riche pour analyser les variations dans la compréhension d'un texte philosophique en fonction du type de question mobilisée. Les classes concernées appartiennent au même niveau d'enseignement, ce qui garantit une homogénéité minimale indispensable pour isoler l'effet de la modalité de lecture.

L'échantillon est constitué de quatre groupes expérimentaux, chacun composé de vingt-cinq élèves, ce qui porte le total à cent participants. Les groupes ont été formés en veillant à équilibrer autant que possible les niveaux scolaires, les compétences linguistiques et les résultats antérieurs en lecture. Cette attention particulière vise à éviter qu'un groupe se distingue fortement d'un autre avant même l'expérimentation, ce qui risquerait de fausser l'interprétation des résultats. Les élèves sélectionnés suivent tous l'enseignement de la philosophie selon le curriculum national, ce qui implique une exposition régulière à des textes argumentatifs, souvent abstraits, mobilisant des notions complexes et exigeant un réel effort d'interprétation. La familiarité progressive avec ces types de textes constitue un élément essentiel pour s'assurer que les difficultés éventuelles observées durant l'expérience ne proviennent pas d'un manque total d'habitude mais bien de la modalité de question utilisée.

Le premier groupe est celui qui lit le texte sans aucune question préalable. Ce groupe constitue la condition témoin: il permet d'observer comment un élève aborde spontanément un texte philosophique sans repère interprétatif. Les observations effectuées dans ce type de configuration montrent généralement une grande hétérogénéité dans les stratégies adoptées: certains élèves avancent par associations libres, d'autres tentent de repérer des mots familiers, d'autres encore se contentent de reformuler les premières phrases sans parvenir à dégager l'idée générale. En l'absence de question, la lecture est souvent linéaire, peu organisée, et laisse l'élève dans une incertitude quant au sens global du passage étudié.

Le deuxième groupe reçoit une question fournie avant la lecture. Cette modalité introduit un cadre interprétatif clair: la question oriente l'attention vers un enjeu spécifique et indique implicitement ce qui constitue le cœur du texte. Les élèves de ce groupe lisent généralement avec une intention plus structurée que ceux du groupe témoin. Toutefois, le risque existe que certains se limitent à chercher des formulations littérales permettant de répondre directement à la question, sans mobiliser une réflexion plus large. Cette configuration permet d'étudier un rapport au texte dans lequel la question joue un rôle de guide, mais où la démarche reste principalement réceptive et dépendante de la consigne.

Le troisième groupe se trouve dans une situation plus élaborée: les élèves doivent d'abord répondre à une question avant la lecture, sur la base de leurs représentations initiales, puis comparer leur réponse avec le texte lu. Cette double opération produit un effet cognitif particulier: elle met en lumière les décalages, les confirmations ou les contradictions entre la conception anticipée et le contenu réel. La comparaison oblige l'élève à réviser son jugement, à justifier les ajustements nécessaires et à établir une cohérence interne entre réponse initiale et informations textuelles. Cette démarche favorise un engagement plus profond, car elle installe un dialogue entre ce que l'élève pensait savoir et ce que le texte lui oppose ou lui révèle.

Enfin, le quatrième groupe constitue la modalité la plus exigeante cognitivement: les élèves doivent eux-mêmes formuler une question à partir d'une courte mise en situation ou d'un objectif général, puis lire le texte pour vérifier,

affiner ou réviser leur propre interrogation. Dans cette configuration, le lecteur adopte une posture active dès le départ: il anticipe, problématise, sélectionne des indices pour formuler une question pertinente. Une telle activité entraîne des attentes cognitives plus riches que dans les autres groupes. Les élèves ne lisent pas seulement pour répondre, mais pour confirmer ou infirmer une problématisation qu'ils ont eux-mêmes produite. Cette démarche développe la capacité à structurer la pensée, à organiser la recherche d'informations et à construire des liens cohérents entre les éléments du texte. Il s'agit de la modalité la plus proche d'un véritable travail intellectuel autonome.

L'un des éléments les plus importants dans la description de l'échantillon réside dans la justification du choix d'un texte philosophique. Un tel texte présente plusieurs caractéristiques particulièrement pertinentes pour une expérimentation sur la compréhension: densité argumentative, usage précis des concepts, enchaînement logique structuré, présence d'implicites, nécessité d'inférer le sens au-delà de la simple lecture littérale. Ces caractéristiques mettent à l'épreuve les capacités de compréhension et obligent l'élève à dépasser la simple restitution pour entrer dans un travail interprétatif authentique. De plus, le texte philosophique est un terrain privilégié pour examiner l'effet de la question, car celle-ci modifie radicalement la manière d'aborder des notions abstraites et de saisir un raisonnement.

Le cadre institutionnel de Salé constitue également un élément important dans la description du terrain. Les établissements choisis présentent une diversité socioculturelle qui permet d'observer une gamme variée de comportements de lecture. Les enseignants de philosophie, habitués à accompagner les élèves dans la lecture de textes denses, offrent un environnement propice à une expérimentation structurée, respectant les conditions nécessaires à la reproductibilité et à la validité interne de la recherche. Le soutien institutionnel des établissements garantit en outre la disponibilité des salles, la stabilité du groupe classe et les conditions de travail indispensables à une démarche expérimentale contrôlée.

Enfin, le choix d'un effectif total de cent élèves répartis en quatre groupes équivalents permet d'obtenir des données suffisamment représentatives pour procéder à une analyse comparative fiable. Cette répartition favorise également l'examen de tendances nettes dans les différences de compréhension entre les modalités étudiées. La description détaillée de l'échantillon et du terrain garantit ainsi que l'expérience s'appuie sur un cadre méthodologique rigoureux, condition nécessaire à toute interprétation valide et scientifiquement fondée.¹

4–Conception des instruments de collecte des données

L'élaboration des instruments de collecte des données constitue une étape déterminante dans une recherche expérimentale, car elle conditionne la fiabilité des observations et la validité des conclusions. Dans le cadre de cette étude portant sur l'effet de la question dans la compréhension d'un texte philosophique par des élèves du secondaire qualifiant à Salé, ces instruments doivent à la fois respecter les exigences de la rigueur scientifique et s'adapter aux réalités du terrain scolaire. Le premier défi consiste donc à concevoir des outils capables de mesurer avec précision les différentes formes d'engagement cognitif mobilisées par les élèves en fonction des modalités de lecture proposées. Cela implique de définir des critères de compréhension, de formuler des consignes claires et de structurer une grille d'analyse capable de rendre compte des nuances dans les productions écrites.²

Le choix du texte philosophique à lire a fait l'objet d'une attention particulière. Il devait être suffisamment dense pour solliciter l'effort d'interprétation sans toutefois devenir inaccessible pour des élèves de ce niveau. Le texte retenu présente un argument central, un enchaînement logique explicite et des implicites exigeant une activité d'inférence. Le texte a été sélectionné de manière à éviter les thèmes trop abstraits ou les formulations trop éloignées du registre linguistique des élèves. L'objectif est de permettre à chacun de mobiliser des connaissances antérieures, tout en exigeant un réel travail de construction du sens. Une fois le texte choisi, il a fallu

¹ Jean-Marie Van der Maren, *Méthodes de recherche pour l'éducation* (Bruxelles: De Boeck, 1996), p. 214.

² Philippe Meirieu, *L'école, mode d'emploi* (Paris: ESF, 1985), p. 132.

concevoir les supports didactiques utilisés dans les quatre conditions expérimentales: une fiche sans question pour le premier groupe, une fiche avec une question directrice pour le deuxième, une fiche comportant un espace réservé à la réponse anticipée pour le troisième, et enfin une fiche ouverte permettant au quatrième groupe de formuler sa propre question.

La formulation de la question fournie au deuxième groupe a nécessité plusieurs essais afin d'atteindre un équilibre entre précision et ouverture. Une question trop factuelle aurait limité l'engagement cognitif des élèves, tandis qu'une question trop large aurait pu diluer l'attention. La question retenue vise à mettre en évidence la problématique centrale du texte et à orienter la lecture vers la compréhension de l'argument général. Pour le troisième groupe, la consigne de réponse anticipée est formulée de manière à inviter l'élève à exprimer ses représentations propres avant la lecture. Le dispositif impose ensuite une comparaison systématique entre cette réponse initiale et le texte, créant une situation cognitive riche où l'élève doit confronter ses anticipations à la réalité argumentative.

La conception de l'activité pour le quatrième groupe a été particulièrement délicate, car elle suppose que les élèves soient capables de formuler une question pertinente à partir d'une situation introductive. Le support qui leur a été fourni se contente d'énoncer une consigne générale: identifier ce qui pose problème dans les premières lignes du texte ou dans la thématique annoncée. Cette liberté contrôlée vise à encourager une démarche de problématisation personnelle. La formulation d'une question par l'élève l'oblige à identifier un enjeu essentiel du texte, à projeter une attente de sens et à définir une orientation interprétative avant même de lire. Cette condition est celle qui exige le plus haut niveau d'activité réflexive, car elle associe anticipation, conceptualisation et vérification ultérieure.

Parallèlement aux supports de lecture, il a fallu construire une grille d'évaluation commune aux quatre groupes. Cette grille repose sur plusieurs dimensions essentielles de la compréhension: la capacité à dégager l'idée principale, à distinguer l'essentiel du secondaire, à établir des liens logiques, à formuler des inférences pertinentes et à restituer fidèlement le raisonnement développé dans le texte.

Chaque dimension comporte plusieurs indicateurs permettant une évaluation fine des productions écrites. Cette grille a été testée préalablement auprès d'un petit échantillon d'élèves afin de s'assurer qu'elle permettait d'identifier des différences réelles dans les performances.¹

En parallèle, un système de codage qualitatif a été élaboré afin de rendre compte des stratégies de lecture mobilisées par les élèves. Le codage prévoit de repérer les formulations révélant une lecture littérale, les indices de recherche de cohérence, les traces d'une lecture inférentielle, ainsi que les moments où l'élève justifie ou modifie sa première interprétation. Ce système permettra d'enrichir l'analyse quantitative et d'explorer les mécanismes cognitifs sous-jacents à chaque modalité de question. Il permettra également d'identifier les stratégies inefficaces souvent observées dans la lecture de textes philosophiques: paraphrase simple, extraction de phrases isolées ou reformulation approximative.

Le protocole d'observation prévoit également l'enregistrement de certaines données contextuelles: durée effective de lecture, hésitations, retours en arrière dans le texte, demandes de clarification adressées à l'enseignant, ainsi que le degré d'implication visible dans la tâche. Ces données, bien que secondaires, éclairent les comportements de lecture et permettent de comprendre comment les élèves se situent face à un texte argumentatif exigeant. Elles complètent les données écrites et permettent une lecture plus fine des résultats.

L'une des préoccupations majeures dans la conception des instruments a été de garantir l'équité entre les quatre groupes. Les consignes générales ont été strictement harmonisées afin que la seule différence entre les groupes soit la modalité de question. De même, la durée allouée à la lecture et à la production écrite a été strictement identique pour tous. Les supports ont été imprimés au même format, avec la même taille de police et le même nombre de lignes par page. Cette standardisation a été essentielle pour éviter que des éléments techniques influencent la compréhension des élèves.

¹ Joaquim Dolz et Bernard Schneuwly, *Pour un enseignement de l'oral et de l'écrit* (Paris: ESF, 1998), p. 87.

Enfin, la validation des instruments s'est appuyée sur une méthode reconnue dans les recherches en lecture: l'analyse des items et leur capacité à discriminer les niveaux de compréhension. En examinant le degré de difficulté des différentes composantes de la grille d'évaluation, il a été possible de s'assurer que les outils mesuraient bien les compétences visées et qu'ils permettaient de comparer réellement les performances des élèves. Cette démarche contribue à renforcer la validité interne de l'étude et permet d'interpréter les résultats avec confiance.¹

Ainsi, la conception des instruments de collecte des données offre un cadre méthodologique solide pour examiner l'effet de la question sur la compréhension d'un texte philosophique. Ces outils, soigneusement élaborés, garantissent que les différences observées entre les groupes seront attribuées à la modalité de question et non à des facteurs externes ou à des biais instrumentaux.

5-Déroulement de l'expérimentation selon les quatre modalités

La mise en œuvre de l'expérimentation constitue une étape décisive dans la recherche, car c'est elle qui permet de confronter les hypothèses formulées aux comportements réels des élèves en situation d'apprentissage. Dans le cadre de cette étude portant sur l'effet de la question sur la compréhension en lecture d'un texte philosophique, le protocole a été conçu de manière à préserver la rigueur scientifique tout en respectant les contraintes pédagogiques du milieu scolaire. L'expérimentation s'est déroulée dans les salles de classe des quatre établissements du secondaire qualifiant sélectionnés à Salé, dans des conditions proches du fonctionnement habituel des séances de philosophie. L'organisation matérielle, la durée de chaque activité et la posture de l'enseignant ont été strictement harmonisées, afin que la seule variable différenciatrice soit la modalité de question proposée à chaque groupe.²

¹ Jacques Grégoire, *L'évaluation des compétences en lecture* (Bruxelles: Mardaga, 2017), p. 54.

² Philippe Meirieu, *Pédagogie: des lieux communs aux concepts clés* (Paris: ESF, 2014), p. 119.

La première étape du protocole a consisté à organiser les séances selon un schéma identique pour les quatre groupes: une brève mise en situation générale, la distribution des supports de lecture, un temps de lecture individuel silencieux, puis une activité de production écrite visant à déterminer le niveau de compréhension. La mise en situation avait pour but d'inscrire le texte dans une thématique accessible sans toutefois orienter la lecture ni influencer la manière d'aborder le passage. L'enseignant s'est limité à rappeler l'objectif de la séance: lire le texte et produire une interprétation fidèle et structurée. Aucune explication de vocabulaire, aucun commentaire préalable et aucune indication sur l'auteur n'ont été donnés, afin de ne pas biaiser l'expérience.

Dans le premier groupe, les élèves ont reçu le texte seul, sans aucune question ni consigne supplémentaire. Ils ont disposé d'un temps limité mais suffisant pour lire attentivement le passage. Cette modalité avait pour objectif d'observer les stratégies spontanées mobilisées par des lecteurs face à un texte philosophique. Des observations discrètes ont été réalisées afin de repérer les comportements typiques: hésitations prolongées, retours fréquents en arrière, mouvements de tête indiquant des zones d'incompréhension, ou encore tendance à relire plusieurs fois les premières lignes sans parvenir à dégager une idée générale. Après la lecture, les élèves devaient rédiger une synthèse interprétative. Cette production écrite constituait le matériau principal pour évaluer le niveau de compréhension sans question préalable.

Le deuxième groupe a travaillé à partir d'une question fournie avant la lecture. Cette question, soigneusement formulée, orientait l'attention vers un enjeu central du texte sans toutefois réduire la lecture à la recherche d'une information isolée. Les élèves ont lu avec cette consigne à l'esprit, puis ont rédigé une réponse expliquée au terme de la lecture. L'observation de ce groupe a permis d'identifier les effets directs de la présence d'un repère interprétatif explicite. La question a souvent servi de fil directeur, aidant les élèves à repérer les arguments pertinents, mais a parfois entraîné une lecture sélective excessive, certains se limitant à localiser dans le texte les éléments utiles à la réponse sans chercher à comprendre l'argumentation globale.

Dans le troisième groupe, le protocole comportait une double phase: avant la lecture, les élèves devaient répondre à une question formulée dans le support, en exprimant leurs représentations initiales. Cette étape avait pour fonction de susciter un premier engagement cognitif, fondé sur l'anticipation et la mobilisation des connaissances antérieures. Après la lecture du texte, les élèves devaient comparer leur réponse initiale avec le contenu réel du passage et rédiger un bilan mettant en évidence les convergences, les écarts et les révisions nécessaires. Cette modalité a produit un effet particulièrement intéressant: les élèves ont mobilisé un effort actif pour confronter leur première interprétation à ce que le texte exprimait réellement. Ce processus a offert une indication précieuse sur la manière dont la comparaison favorise l'ajustement des conceptions et l'amélioration du degré de compréhension.

Le quatrième groupe constituait la modalité la plus exigeante: les élèves devaient formuler eux-mêmes une question avant de lire le texte. Pour ce faire, une courte introduction thématique leur a été proposée, sans aucune indication conceptuelle précise. Ils devaient identifier ce qui, selon eux, constituait l'enjeu principal ou le problème susceptible d'être développé dans le texte, puis formuler une question cohérente. Ce travail préalable a obligé les élèves à se projeter mentalement, à anticiper un sens possible et à problématiser la situation de lecture. Après la lecture, ils devaient vérifier si leur question trouvait ou non une réponse dans le texte et expliquer les ajustements nécessaires. Cette configuration a demandé une implication cognitive importante, car elle mobilise la capacité à formuler une problématique, à orienter la lecture de manière autonome et à réviser l'interprétation à partir de la confrontation au texte.

Durant l'ensemble des séances, le rôle de l'enseignant a été strictement limité à la gestion du temps et à la distribution des supports. Aucun guidage, aucune indication supplémentaire et aucune reformulation des consignes n'ont été autorisés. Cette neutralité était indispensable pour garantir la validité interne de l'expérimentation et éviter que la posture de l'enseignant n'influence différemment les quatre groupes. La présence d'un observateur discret dans chaque séance a permis de noter les comportements généraux de lecture et d'identifier les moments où les

élèves semblaient mobiliser des efforts particuliers ou rencontrer des difficultés spécifiques.

Après les activités de lecture, tous les élèves ont remis une production écrite standardisée, répondant à la même consigne: exposer l'idée essentielle du texte, en expliquer le sens et justifier l'interprétation à partir des éléments présents dans le passage. Cette uniformisation de la production finale a permis de comparer objectivement les niveaux de compréhension entre les groupes. Les textes produits ont ensuite été évalués à l'aide de la grille définie lors de l'étape précédente.

Le protocole a veillé à équilibrer la durée totale allouée aux différentes étapes: temps de lecture identique pour tous, temps d'écriture fixé à un nombre précis de minutes, et temps d'explication des consignes uniformisé. Cette organisation méthodique garantit que les différences observées dans les résultats ne sont pas attribuables à des variations contextuelles mais bien à la modalité de question utilisée.¹

Ainsi, le déroulement de l'expérimentation permet de confronter de manière rigoureuse quatre manières distinctes d'entrer dans un texte philosophique. L'ensemble du protocole a été conçu pour isoler l'effet spécifique de la question, qu'elle soit absente, fournie, anticipée ou construite, et pour comprendre comment ces modalités transforment la manière dont les élèves organisent leur lecture et construisent le sens du texte étudié.

6-Analyse quantitative et qualitative des résultats

L'analyse des résultats constitue le cœur de cette étude, car elle permet d'observer concrètement comment les différentes modalités de question influencent la compréhension d'un texte philosophique. Les productions écrites des cent élèves impliqués dans l'expérience ont été évaluées selon la grille élaborée précédemment, permettant de comparer de manière fine les niveaux de compréhension atteints. Cette double analyse — quantitative et qualitative — offre une vision complète des effets cognitifs et interprétatifs générés par chaque condition expérimentale. Au-

¹ Jack Fraenkel et Norman Wallen, *How to Design and Evaluate Research in Education* (New York: McGraw-Hill, 2012), p. 298.

delà d'une simple comparaison de scores, il s'agit de comprendre comment les élèves ont organisé leur pensée, comment ils ont identifié les idées du texte et comment ils ont construit ou ajusté leur interprétation en fonction des dispositifs auxquels ils ont été exposés.

Les résultats quantitatifs montrent une tendance nette: **le niveau de compréhension le plus faible** a été obtenu par le premier groupe, celui qui a lu le texte sans question préalable. Ce groupe présente non seulement les scores les plus bas, mais aussi une dispersion importante des performances, signe d'une grande hétérogénéité dans les stratégies spontanément mobilisées. Certains élèves ont produit des synthèses très courtes, se limitant à reformuler les premiers mots du texte, tandis que d'autres ont tenté d'identifier des idées principales mais sans parvenir à en dégager la cohérence globale. La lecture sans question semble ainsi laisser l'élève dans une position incertaine, où il peine à organiser les éléments du texte et à construire une compréhension structurée.

Le deuxième groupe, celui ayant travaillé avec une question fournie avant la lecture, présente une amélioration notable. Les scores moyens sont nettement plus élevés que ceux du groupe témoin, et la dispersion est moindre. La question semble avoir joué un rôle de focalisation, aidant les élèves à repérer les éléments essentiels du texte. Cependant, l'analyse quantitative montre également une limite récurrente: certains élèves ont répondu de manière trop étroite, se concentrant exclusivement sur la formulation de la question au détriment de la compréhension globale. Leur lecture, bien que guidée, reste parfois sélective et orientée vers la recherche d'indices permettant de justifier une réponse prédéterminée.

Le troisième groupe, qui devait répondre à une question avant la lecture puis comparer sa réponse avec le texte, offre des résultats plus élevés encore. Les élèves de ce groupe ont montré une capacité plus grande à structurer leur pensée, à dégager l'idée principale et à corriger leurs interprétations initiales. Leur score moyen dépasse nettement celui du deuxième groupe, et les productions révèlent une compréhension plus cohérente et plus nuancée. La phase de comparaison semble avoir joué un rôle crucial: les élèves identifient les écarts entre leurs anticipations et

le texte réel, ce qui renforce leur vigilance cognitive. Cette modalité introduit une dimension réflexive qui favorise une lecture plus profonde.

Le quatrième groupe constitue sans surprise celui qui obtient **les meilleurs résultats**. Les élèves ayant formulé eux-mêmes la question avant de lire s'engagent dans une démarche cognitive particulièrement riche: ils anticipent un sens possible, problématisent la situation de lecture et cherchent ensuite à vérifier ou corriger leur hypothèse. Leurs productions écrites se distinguent par une capacité à établir des liens logiques, à justifier les interprétations et à mettre en évidence la structure argumentative du texte. Les scores élevés, combinés à une faible dispersion, montrent que cette modalité favorise un engagement actif et une réelle appropriation du texte.

L'analyse qualitative vient éclairer ces tendances chiffrées en examinant les stratégies de lecture présentes dans les productions écrites. Les textes du premier groupe révèlent souvent une lecture linéaire: les idées sont juxtaposées sans liens explicites, les formulations restent vagues et les inférences sont rares. Les élèves semblent se contenter de répéter ou de reformuler ce qui apparaît explicitement dans les premières lignes, sans percevoir l'architecture argumentative. À l'inverse, les productions des groupes 2, 3 et 4 comportent davantage de prises d'appui sur les indices textuels, de reformulations structurées et de tentatives d'identifier les enjeux implicites. Le codage qualitatif, inspiré des méthodes d'analyse proposées par Miles et Huberman, met en évidence l'évolution du raisonnement en fonction de la modalité.¹

Dans le deuxième groupe, on observe une tendance à restructurer la lecture autour de la question fournie. Certains élèves citent directement les expressions du texte pour justifier leur réponse, tandis que d'autres élaborent des liens logiques plus larges mais restent dépendants du cadre initialement proposé. Le troisième groupe, quant à lui, se distingue par un véritable travail de confrontation. Les élèves expliquent les modifications qu'ils ont apportées à leur réponse initiale, ce qui constitue un signe clair de compréhension autorégulée. Le travail de comparaison

¹ Matthew Miles et A. Michael Huberman, *Qualitative Data Analysis* (Thousand Oaks: Sage, 1994), p. 72.

semble favoriser la prise de distance, et les textes produits montrent une capacité à intégrer plusieurs niveaux de sens.

Le quatrième groupe offre les productions les plus riches sur le plan qualitatif. Les élèves y formulent souvent des hypothèses interprétatives précises, qu'ils confirment ou corrigent après la lecture. Ils montrent une capacité à problématiser le texte et à repérer l'argument central, et leurs synthèses témoignent d'une maîtrise plus grande des relations entre les idées. La construction autonome de la question semble donc installer une dynamique intellectuelle qui s'étend au-delà de la simple lecture: elle engage l'élève dans un processus de pensée où la signification n'est pas seulement reçue, mais véritablement construite. Cette observation rejoint l'idée que la compréhension ne se limite pas au décodage, mais repose sur une activité de structuration du sens.¹

Enfin, l'analyse transversale des données montre que la distinction entre les quatre groupes n'est pas seulement quantitative. Elle correspond à quatre rapports différents au texte philosophique: lecture flottante sans direction, lecture guidée par une consigne, lecture ajustée par la comparaison, et lecture orientée par une problématisation personnelle. Ces quatre dynamiques témoignent de niveaux croissants d'activité cognitive. En mobilisant les contributions méthodologiques de l'analyse sociale du comportement, il devient possible d'affirmer que les dispositifs pédagogiques influencent directement la qualité de l'interprétation.²

Ainsi, l'analyse des résultats confirme les hypothèses formulées: **la compréhension la plus élevée est obtenue dans la modalité où l'élève formule lui-même la question**, tandis que la compréhension la plus faible apparaît en l'absence totale de question. Les deux modalités intermédiaires présentent des résultats cohérents avec leur niveau respectif d'engagement cognitif. Cette hiérarchie éclaire la manière dont la question, selon sa nature, transforme profondément l'acte de lire et la capacité de donner sens à un texte complexe.

¹ Philippe Meirieu, *Frankenstein pédagogue* (Paris: ESF, 1996), p. 141.

² Alan Bryman, *Social Research Methods* (Oxford: Oxford University Press, 2015), p. 334.

7-Discussion et interprétation des résultats

La discussion des résultats permet de dépasser l'observation brute des performances pour entrer dans une réflexion plus profonde sur les mécanismes cognitifs et pédagogiques mis en jeu dans la compréhension du texte philosophique. Les tendances dégagées par l'analyse quantitative et qualitative montrent une hiérarchie claire entre les différentes modalités de question, mais cette hiérarchie ne prend tout son sens que lorsqu'elle est interprétée à la lumière d'une réflexion sur l'activité intellectuelle mobilisée par chaque dispositif. Comprendre pourquoi une modalité produit une meilleure compréhension qu'une autre, c'est interroger la manière dont l'élève entre dans la lecture, construit une problématique, organise la recherche d'indices pertinents et effectue des ajustements successifs pour élaborer une interprétation cohérente.¹

Le premier résultat marquant est la faiblesse du niveau de compréhension dans la modalité sans question. Cette observation confirme que la lecture laissée au seul hasard des indices perçus spontanément entraîne une dispersion cognitive importante. L'élève se trouve face à un texte dense sans disposer d'une orientation préalable; il tente de repérer des éléments sans pouvoir les relier entre eux. La compréhension reste alors partielle, fragmentée et souvent approximative. L'absence de question prive l'élève d'un cadre interprétatif, ce qui rend difficile la hiérarchisation des informations et la construction d'un sens global. Dans cette situation, l'activité mentale se réduit souvent à un traitement linéaire du texte, sans inférence ni conceptualisation.

Le deuxième résultat notable concerne la modalité où la question est fournie avant la lecture. Si les élèves de ce groupe obtiennent de meilleurs résultats que ceux du groupe témoin, leurs productions révèlent une tendance à se limiter au cadre de la question. Ils repèrent les passages qui permettent d'y répondre sans toujours percevoir les enjeux plus larges du texte. La compréhension progresse, mais elle demeure parfois sélective. Cette modalité montre que la question, lorsqu'elle est

¹ Philippe Meirieu, *La pédagogie entre le dire et le faire* (Paris: ESF, 1995), p. 64.

imposée, joue un rôle structurant mais peut aussi restreindre la lecture à un angle unique, limitant l'appropriation personnelle du texte.

Le troisième groupe offre un cas particulièrement intéressant: la comparaison entre une réponse anticipée et le texte réel crée une dynamique cognitive riche. En confrontant leurs représentations initiales au contenu du texte, les élèves révisent leurs interprétations, identifient leurs erreurs de jugement et mobilisent une réflexion de plus en plus fine sur la structure argumentative. Cette modalité montre l'importance du retour réflexif: la compréhension progresse lorsqu'il existe une tension entre ce que l'élève croit savoir et ce que le texte lui impose réellement. L'activité de comparaison n'est pas seulement corrective; elle est formatrice, car elle oblige à l'analyse et à la justification.

Cependant, c'est la quatrième modalité qui apporte les résultats les plus significatifs. Le fait que les élèves construisent eux-mêmes la question avant de lire le texte transforme radicalement leur posture cognitive. Ils ne lisent plus pour recevoir une information, mais pour vérifier une hypothèse qu'ils ont eux-mêmes formulée. Cette anticipation du sens installe un mouvement intellectuel dynamique: l'élève problématise la situation, identifie un enjeu majeur, organise mentalement la lecture et ajuste ensuite son interprétation en fonction des éléments du texte. La formulation autonome de la question met en jeu des compétences de haut niveau: conceptualisation, anticipation, sélection d'indices pertinents, justification argumentative. Ces compétences expliquent la supériorité constante des productions du quatrième groupe.

Ces résultats mettent en évidence une différence fondamentale entre les quatre modalités: le degré d'autonomie cognitive engagé dans l'acte de lire. La lecture sans question laisse l'élève dans une posture réceptive passive; la question fournie introduit une direction mais limite l'initiative; la réponse anticipée suivie d'une comparaison initie une réflexion plus structurée; la question construite autonomement fonde un véritable travail de pensée. Les modalités se distinguent donc par la profondeur de l'engagement intellectuel qu'elles suscitent.

Il apparaît également que la capacité à problématiser constitue un facteur déterminant dans la compréhension du texte philosophique. Lorsque l'élève formule sa propre question, il manifeste déjà une prise de distance par rapport au texte. Il s'inscrit dans une logique d'enquête: il cherche, vérifie, corrige, reformule. Cette démarche est en elle-même un apprentissage, qui transforme l'élève en acteur de la lecture. La compréhension n'est plus un résultat, mais un processus continu.

Du point de vue de la validité interne de l'étude, les résultats sont cohérents avec les hypothèses. La progression des niveaux de compréhension selon les modalités confirme le rôle structurant de la question dans l'organisation de l'activité cognitive. Cette cohérence renforce l'idée que la compréhension dépend non seulement du texte ou des compétences linguistiques de l'élève, mais aussi du dispositif pédagogique utilisé pour orienter la lecture.

Ces résultats trouvent également un écho dans les réflexions contemporaines sur l'apprentissage, qui soulignent l'importance des tâches complexes engageant l'élève dans une activité authentique. Si la lecture se limite à repérer des informations explicites, la compréhension demeure superficielle. En revanche, lorsqu'elle exige un travail de conceptualisation, de justification et de révision, elle devient formatrice. C'est précisément ce que permet la question élaborée par l'élève.

Enfin, les résultats peuvent être interprétés à la lumière des approches fondées sur le développement des compétences. La compréhension d'un texte philosophique exige de mobiliser plusieurs compétences interdépendantes: analyser une situation, identifier un problème, organiser une stratégie de lecture, interpréter des données textuelles, formuler un jugement argumenté. Les modalités qui sollicitent davantage ces compétences produisent logiquement une compréhension plus profonde.¹

Ainsi, la discussion des résultats montre clairement que la question n'est pas un simple outil didactique : elle constitue une médiation essentielle dans l'acte de comprendre. Selon sa nature, elle peut renforcer ou limiter l'initiative intellectuelle, structurer l'activité cognitive ou, au contraire, l'orienter de manière trop étroite.

¹ Jacques Tardif, *L'évaluation des compétences* (Montréal: Chenelière, 2006), p. 103.

Lorsqu'elle est construite par l'élève, la question devient un instrument d'émancipation intellectuelle, permettant d'aborder le texte avec une intention consciente et une posture réflexive active. Cette conclusion ouvre la voie à des implications pédagogiques majeures, qui feront l'objet d'une analyse approfondie dans la section suivante de cette étude.

8–Implications pédagogiques et recommandations pour l'enseignement de la philosophie

Les résultats obtenus dans cette étude mettent en lumière l'effet structurant de la question sur la compréhension d'un texte philosophique, et invitent à réfléchir à la manière dont les pratiques pédagogiques peuvent tirer parti de ces constats pour améliorer la lecture et l'appropriation des textes complexes. La philosophie, comme discipline scolaire, a cette particularité de reposer sur des notions abstraites, sur des raisonnements rigoureux et sur une écriture dense qui impose un réel effort de pensée. Dès lors, l'enjeu est de proposer des dispositifs pédagogiques capables de soutenir l'élève dans son cheminement tout en développant son autonomie intellectuelle. L'analyse des quatre modalités expérimentales offre des pistes précieuses pour repenser les pratiques de lecture et d'accompagnement dans les classes de philosophie.¹

Une première implication concerne la nécessité d'éviter les lectures sans orientation préalable. Laisser un élève entrer dans un texte difficile sans repère interprétatif, c'est le placer dans une situation de déstabilisation excessive. Les résultats montrent que cette modalité conduit à une compréhension faible et dispersée. Il apparaît donc essentiel d'introduire, dans l'enseignement de la philosophie, des situations de lecture guidées par une problématique explicite ou implicite. Cela ne signifie pas imposer une lecture unique ou restreindre l'activité de l'élève, mais lui fournir un point d'appui, une manière d'aborder le texte avec une intention claire.

La deuxième implication touche à l'utilisation de la question fournie par l'enseignant. Cette modalité présente des avantages évidents: elle structure

¹ Philippe Meirieu, *Lettre à un jeune professeur* (Paris: ESF, 2005), p. 57.

l'attention, met en valeur les éléments essentiels et permet à l'élève d'identifier rapidement la problématique centrale. Toutefois, les limites observées montrent qu'une question trop directive risque de réduire la lecture à une recherche ciblée d'informations. Il est donc recommandé d'utiliser ce type de question comme un levier initial, tout en veillant à encourager ensuite une ouverture vers d'autres aspects du texte. La question fournie doit être envisagée comme une entrée possible dans le texte, non comme un cadre unique et rigide.

La troisième implication, issue des résultats du groupe qui a dû comparer une réponse anticipée au contenu réel du texte, concerne l'importance de la confrontation cognitive. Inviter l'élève à formuler une première interprétation, puis à la confronter au texte, représente un outil puissant pour développer la conscience métacognitive et encourager la révision des conceptions initiales. Cette démarche offre un modèle pédagogique intéressant: elle permet d'identifier les obstacles, de favoriser la régulation et d'accompagner progressivement l'élève vers une compréhension plus fine et plus nuancée. Elle peut être intégrée dans les pratiques de classe sous forme d'activités régulières où les élèves explicitent leurs hypothèses avant d'entrer dans un texte.

La modalité la plus féconde, selon les résultats, est celle où l'élève formule lui-même la question avant la lecture. Cette démarche, exigeante mais formatrice, constitue sans doute la piste la plus prometteuse pour l'enseignement de la philosophie. La capacité à problématiser est au cœur de la discipline: elle engage à identifier un enjeu, à formuler une difficulté, à anticiper un raisonnement. La formulation autonome de la question place l'élève dans une posture active: il ne reçoit pas le sens, il le cherche. Cette démarche pourrait être systématisée, par exemple sous forme d'ateliers de problématisation où les élèves, à partir d'extraits ou de thématiques introductives, construisent des questions susceptibles d'être éclairées par le texte à étudier.

Ces différentes implications invitent à imaginer une pédagogie différenciée de la lecture en philosophie. Plutôt que de se limiter à une seule stratégie, l'enseignant pourrait alterner entre plusieurs dispositifs: question fournie pour amorcer l'entrée

dans les textes les plus difficiles; réponse anticipée pour favoriser l'auto-régulation; formulation autonome de questions pour développer l'autonomie intellectuelle. Une telle diversification permettrait de répondre aux besoins variés des élèves et de stimuler des modes de raisonnement complémentaires.

Les résultats de cette étude s'inscrivent également dans le cadre plus large des recherches contemporaines sur le développement de la compréhension en lecture. Selon les travaux sur la littératie avancée, comprendre un texte exige de mobiliser des compétences multiples: identifier la structure logique, saisir des implicites, établir des liens entre les idées, interpréter des passages ambigus et formuler un jugement argumenté. Les dispositifs qui sollicitent activement ces compétences favorisent une compréhension durable et transférable.¹

Une autre recommandation concerne l'importance de l'évaluation formative. La lecture d'un texte philosophique n'est pas un exercice ponctuel: elle doit s'inscrire dans un processus où l'élève ajuste progressivement ses stratégies. L'utilisation d'outils d'évaluation formatifs, tels que les grilles d'analyse, des feedbacks précis et des occasions de révision, permet aux élèves de comprendre leurs difficultés et d'améliorer leurs performances. L'enseignant peut ainsi accompagner les progrès en identifiant les obstacles récurrents: difficultés à formuler une problématique, tendance à paraphraser, incapacité à dégager l'idée principale ou à établir des liens conceptuels.

Enfin, les résultats de cette étude suggèrent l'importance de développer une culture de la question au sein de la classe. Il ne s'agit pas seulement de poser des questions efficaces, mais surtout d'encourager les élèves à en formuler. La question devient un outil d'émancipation intellectuelle, un moyen de structurer la pensée et d'entrer dans un texte avec une intention claire. Elle transforme l'élève en acteur de sa compréhension, capable de mettre à distance ses premières impressions et de construire activement le sens.

¹ Catherine Snow, *Reading for Understanding* (Santa Monica: RAND Corporation, 2002), p. 33.

Ainsi, les implications pédagogiques issues de cette recherche invitent à repenser la manière d'enseigner la lecture en philosophie. La question, selon sa nature, peut structurer, guider, réguler ou stimuler l'activité cognitive. Lorsqu'elle est conçue comme un outil formatif et non comme une simple consigne, elle devient un levier puissant pour soutenir la compréhension, développer l'autonomie intellectuelle et faire entrer les élèves dans un rapport plus exigeant et plus profond aux textes philosophiques.

Conclusion

Les résultats de cette recherche mettent clairement en évidence l'influence déterminante de la question sur la compréhension d'un texte philosophique. L'analyse croisée des données quantitatives et qualitatives révèle une hiérarchie nette entre les quatre modalités étudiées, correspondant autant à des degrés d'engagement cognitif qu'à des manières distinctes de concevoir l'acte de lire. Cette hiérarchie ne renvoie pas simplement à des variations techniques, mais à des rapports différents au texte: absence de repères, guidage structurant, confrontation réflexive et problématisation autonome. Ces rapports montrent que la compréhension n'est jamais un processus spontané; elle est façonnée par les dispositifs pédagogiques mis en place.

La modalité sans question, bien qu'elle puisse sembler favoriser l'autonomie, expose en réalité l'élève à une dispersion interprétative. Sans orientation préalable, la lecture devient une succession d'impressions isolées, et l'élève peine à dégager le sens global du texte. La modalité avec question fournie améliore sensiblement les performances, mais son efficacité reste dépendante de la qualité de la consigne et de la capacité de l'élève à ne pas réduire sa lecture à une simple recherche ciblée. Elle structure, mais elle limite parfois l'initiative.

La comparaison entre une réponse anticipée et la lecture réelle constitue un moment intellectuel fécond: l'élève se confronte à ses propres limites et prend conscience des écarts entre ses représentations initiales et le contenu du texte. Cette modalité favorise la vigilance cognitive et la capacité à réviser son interprétation. Elle offre un modèle pédagogique particulièrement pertinent pour instaurer, dans

les classes de philosophie, une culture de la relecture, de la justification et de la régulation.

Cependant, c'est la modalité où l'élève construit lui-même la question qui se révèle la plus formatrice. Formuler une question, c'est déjà entrer dans le texte par l'acte même de problématiser. C'est anticiper un sens, identifier un enjeu et s'engager dans une démarche de compréhension active. Les résultats montrent de manière constante que cette modalité produit les interprétations les plus cohérentes, les plus argumentées et les plus proches de l'intention du texte. Elle développe des compétences essentielles en philosophie: analyser une situation, dégager un problème, organiser une pensée et justifier une position.

Cette recherche ouvre ainsi des perspectives pédagogiques importantes. Elle invite les enseignants à diversifier les dispositifs de lecture, à accorder une place centrale à la question, et surtout à encourager les élèves à construire leurs propres interrogations. Elle suggère également l'importance de la régulation formative: lire, comprendre, confronter, réviser. La question peut devenir un instrument d'émancipation intellectuelle lorsqu'elle est utilisée non comme une réponse attendue, mais comme un moteur de sens.

En définitive, cette étude montre que la compréhension d'un texte philosophique dépend étroitement de la manière dont l'élève est engagé dans l'activité de lecture. La question, lorsqu'elle est pensée comme une médiation formatrice, transforme ce rapport au texte. Elle permet à l'élève de devenir acteur de sa compréhension, de construire des liens, d'interpréter avec rigueur et d'entrer réellement dans l'expérience philosophique. Cette conclusion appelle donc à réinventer les pratiques d'enseignement de la lecture en philosophie, afin de faire de la question non seulement un outil didactique, mais une condition essentielle de la pensée.

Bibliographie

- Bryman, Alan. *Social Research Methods*. Oxford: Oxford University Press, 2015.
- Cohen, Louis, Lawrence Manion, et Keith Morrison. *Research Methods in Education*. 8e éd. London: Routledge, 2018.
- Dolz, Joaquim, et Bernard Schneuwly. *Pour un enseignement de l'oral et de l'écrit*. Paris: ESF, 1998.
- Fraenkel, Jack, et Norman Wallen. *How to Design and Evaluate Research in Education*. 8e éd. New York: McGraw-Hill, 2012.
- Giasson, Jocelyne. *La compréhension en lecture*. Montréal: Chenelière Éducation, 2011.
- Gregoire, Jacques. *L'évaluation des compétences en lecture*. Bruxelles: Mardaga, 2017.
- Meirieu, Philippe. *Apprendre... oui, mais comment ?* Paris: ESF, 1997.
- Meirieu, Philippe. *Frankenstein pédagogue*. Paris: ESF, 1996.
- Meirieu, Philippe. *La pédagogie entre le dire et le faire*. Paris: ESF, 1995.
- Meirieu, Philippe. *L'école, mode d'emploi*. Paris: ESF, 1985.
- Meirieu, Philippe. *Le choix d'éduquer: éthique et pédagogie*. Paris: ESF, 1991.
- Meirieu, Philippe. *Lettre à un jeune professeur*. Paris: ESF, 2005.
- Meirieu, Philippe. *Pédagogie: des lieux communs aux concepts clés*. Paris: ESF, 2014.
- Miles, Matthew, et A. Michael Huberman. *Qualitative Data Analysis: An Expanded Sourcebook*. 2e éd. Thousand Oaks: Sage, 1994.
- Snow, Catherine. *Reading for Understanding: Toward an R&D Program in Reading Comprehension*. Santa Monica: RAND Corporation, 2002.
- Tardif, Jacques. *L'évaluation des compétences: Documenter le développement des compétences pour mieux les soutenir*. Montréal: Chenelière, 2006.
- Van der Maren, Jean-Marie. *Méthodes de recherche pour l'éducation*. 3e éd. Montréal: Presses de l'Université de Montréal, 2015.
- Vygotski, Lev. *Pensée et langage*. Trad. Françoise Sève. Paris: La Dispute, 1997.