



18/06/2026

RAPPORT DE RECHERCHE PAREA

Étude des impacts de la méthode
d'enseignement par simulation sur
le développement de la pensée
critique, la rétention des savoirs et
le rapport à soi et aux autres dans
le premier cours de philosophie

Philippa Dott – Annie Thériault

*La présente recherche a été subventionnée par le ministère de
l'Enseignement supérieur dans le cadre du Programme d'aide à la
recherche sur l'enseignement et l'apprentissage (PAREA).
Le contenu du présent rapport n'engage que la responsabilité de
l'établissement et des autrices.*



Collège de
Maisonneuve

Tous droits réservés ©

3800, rue Sherbrooke Est

Montréal (Québec) H1X 2A2

<https://www.cmaisonneuve.qc.ca/>

Code du ministère : PAREA-2023-12658

Dépôt légal – Bibliothèque et Archives nationales du Québec, 2026

Dépôt légal — Bibliothèque et Archives Canada, 2026

ISBN Format numérique : 978-2-920820-37-1

Titre : Étude des impacts de la méthode d’enseignement par simulation sur le développement de la pensée critique, la rétention des savoirs et le rapport à soi et aux autres dans le premier cours de philosophie

Chercheuse principale : Philippa Dott, Ph. D.

Rapport de recherche rédigé par : Philippa Dott, Ph. D, Annie Thériault, M.A.

Avec la contribution de : Katia Tremblay, conseillère pédagogique.

Le rapport a été rédigé en suivant les principes de l’écriture inclusive avec l’utilisation de tirets pour la féminisation des termes (sauf le rapport statistique rédigé par le Centre de Statistiques de l’Université de Sherbrooke).

Le rapport a été révisé à l’aide du logiciel linguistique Antidote et la bibliographie a été constituée à l’aide du logiciel Zotero. L’intelligence artificielle générative *Perplexity Pro* a été utilisée uniquement pour la traduction du résumé et de certains concepts du français vers l’anglais. Le moteur de recherche utilisant l’intelligence artificielle *Research Rabbit* a été utilisé pour le repérage de certaines sources académiques. Aucun détail permettant l’identification n’a été introduit dans des outils d’IAg. Aucun nom, renseignement personnel ou identifiant n’a été partagé.

RÉSUMÉ

Les cours de philosophie au collégial visent à former les citoyen-nés de demain en développant notamment leur autonomie et leur pensée rationnelle, critique et éthique. Or, le premier cours de philosophie est moins bien réussi que ses subséquents (Rapport du chantier de la réussite de la Fédération des cégeps) et son taux d'échec demeure élevé (Rapport PARES). De grandes difficultés en littératie, la transition secondaire-collégial et la découverte d'une nouvelle discipline peuvent déstabiliser les étudiant-e-s. Dans ce contexte, la méthode pédagogique *Rejouer le passé*, conçue aux États-Unis, a été importée et adaptée avec succès dans les cours de philosophie collégiaux par certain-e-s enseignant-e-s. Il s'agit d'une approche d'apprentissage actif basée sur une combinaison de simulations historiques de longue durée et de jeux de rôles complexes. Cette pratique, adoptée par plus de 350 *colleges*, a déjà fait l'objet de plusieurs études américaines où des résultats très positifs ont été obtenus sur la motivation, l'engagement, la participation, la sociabilité et le leadership des étudiant-e-s. Au Québec, dans le premier cours de philosophie, c'est la simulation « Au seuil de la démocratie : Athènes en -403 » qui a été implantée pour développer les trois éléments de compétence du devis, et ce, sur toute la seconde moitié de la session. L'objectif de cette étude est de mesurer l'impact de cette méthode sur la réussite éducative sous trois aspects : le développement de l'esprit critique, en particulier de la pensée activement ouverte, la rétention d'informations par le vécu d'émotions et le développement d'un rapport à soi et à autrui positifs. Une méthodologie mixte (quantitative et qualitative) a été utilisée. La population de l'étude (n=858) a été recrutée parmi les personnes étudiantes dans les groupes-classes de 101 (A24, H25, A25) au Collège de Maisonneuve et au Collège André Grasset et répartie en deux groupes (intervention et contrôle). Sur le plan qualitatif, des focus groups avec les étudiant-e-s, des observations directes et des entretiens avec le corps enseignant ont été réalisés. Les résultats obtenus pour chaque indicateur ont ensuite été triangulés avec ceux des questionnaires psychométriques. Les résultats quantitatifs ont permis de démontrer que l'utilisation de la simulation favorisait la réussite éducative de manière statistiquement significative, en particulier sur le plan du sentiment d'appartenance, des émotions positives et de la pensée activement ouverte. Sur le plan qualitatif, la simulation produit des différences significatives sur la dynamique socioaffective de la classe, créant un climat émotionnel beaucoup plus riche, dense et positif que celui des groupes sans simulation. Cette méthode offre également plus d'occasions d'apprentissage pour la pensée critique, mais aussi pour exercer les habiletés propres au rapport à soi et à autrui notamment l'autonomie, la réflexivité, la coopération, les compétences émotionnelles et l'empathie.

Mots-clés : philosophie ; collégial ; réussite éducative ; simulation ; apprentissage actif.

ABSTRACT

This study examines the role of college-level philosophy courses in fostering the development of future citizens, particularly by cultivating autonomy and rational, critical, and ethical thinking. However, the first philosophy course tends to have lower success rates than subsequent courses (Rapport du chantier de la réussite de la Fédération des cégeps), and its failure rate remains high (Rapport PARES). Students often face significant challenges, including difficulties in literacy, the transition from secondary to postsecondary education, and the encounter with a new academic discipline.

In this context, the pedagogical method *Reacting to the Past*, originally developed in the United States, has been successfully adapted by some instructors in Quebec college philosophy courses. This active learning approach combines extended historical simulations with complex role-playing. Adopted by over 350 colleges, the method has been the subject of several American studies demonstrating highly positive effects on student motivation, engagement, participation, sociability, and leadership.

In Quebec, within the first philosophy course, the simulation “The Threshold of Democracy: Athens in 403 BCE” was implemented over the second half of the semester to support the development of the three program competencies. The objective of this study was to measure the impact of this method on educational success across three dimensions: the development of critical thinking, particularly actively open-minded thinking; information retention through emotionally engaged learning; and the development of a positive relationship to self and others.

A mixed-methods approach (quantitative and qualitative) was employed. The study population ($n = 858$) was recruited from students enrolled in Philosophy 101 courses (Fall 2024, Winter 2025, Fall 2025) at Collège de Maisonneuve and Collège André-Grasset, and divided into intervention and control groups. Qualitative data were collected through student focus groups, direct classroom observations, and interviews with instructors. These results were triangulated with data from psychometric questionnaires. Quantitative findings indicate that the use of simulation significantly enhances educational success, particularly in terms of sense of belonging, positive emotions, and actively open-minded thinking. Qualitative results reveal that the simulation substantially transforms the socio-affective dynamics of the classroom, generating a richer, denser, and more positive emotional climate than in non-simulation groups. This method also creates increased opportunities for learning critical thinking, as well as for developing skills related to self and interpersonal relations, including autonomy, reflexivity, cooperation, emotional competencies, and empathy.

Keywords: philosophy; College; educational attainment; simulation; active learning.

TABLE DES MATIÈRES

RÉSUMÉ.....	III
ABSTRACT	IV
TABLE DES MATIÈRES	V
LISTE DES ABRÉVIATIONS	VIII
REMERCIEMENTS	X
COMPOSITION DE L'ÉQUIPE DE RECHERCHE	X
INTRODUCTION	1
Mise en contexte : quels sont les défis rencontrés dans le premier cours de philosophie au collégial ?.....	3
Les origines du projet de recherche.....	11
Taux de réussite de <i>Philosophie et rationalité</i> (340-101-MQ) dans les cégeps participants et dans le réseau	12
Enjeux et défis de la recherche au collégial sur les cours de philosophie	16
Présentation de la méthode pédagogique <i>Rejouer le passé</i>	21
QUESTIONS DE RECHERCHE ET OBJECTIFS DE L'ÉTUDE D'IMPACTS	38
Objectif principal de recherche	38
Objectifs secondaires.....	38
Intérêt de la recherche.....	39
Effets anticipés sur la population	40
Mécanismes d'atténuation des effets négatifs	45
CADRE THÉORIQUE - MÉTHODOLOGIE	47
Choix des axes	47
Revue de littérature sur la méthode <i>Rejouer le passé</i>	48
Construire un questionnaire ou utiliser un questionnaire préexistant.....	63
Axe 1 : le développement de la pensée critique.....	64
Axe 2 : la rétention des savoirs par le vécu d'émotions.....	93

Axe 3 : rapport à soi et à autrui	107
Outils qualitatifs : focus groups, observation et entretiens	149
TABLEAU SYNTHÈSE DES OBJECTIFS, HYPOTHÈSES ET DÉFINITIONS DES CONCEPTS	174
ÉTHIQUE DE LA RECHERCHE.....	179
Compréhension des enjeux propre à l'éthique de la recherche	179
PRÉTEST – HIVER 2024	188
DONNÉES RÉCOLTÉES LORS DE LA COLLECTE	189
Procédure suivie pour la prise de données quantitatives	189
Données d'identifications recueillies par les questionnaires pour les participant-e-s étudiant-e-s à l'étude.....	189
Données recensées sur les enseignant-e-s participant-e-s à l'étude	190
Données administratives sur les facteurs exogènes susceptibles d'influencer le résultat à l'étude	190
STRATÉGIE D'ÉCHANTILLONNAGE.....	191
Recrutement des étudiant-e-s.....	191
Recrutement des enseignant-e-s	191
PLAN DE LA COLLECTE DES DONNÉES	193
Tableau des groupes recrutés par session	193
Calendrier de la collecte de données	194
RÉSULTATS.....	195
Efficacité de la mise en œuvre.....	195
Données de réussite scolaire.....	198
Volet quantitatif : résultats et discussion	205
Volet qualitatif : résultats et discussion.....	242
Retombées pour l'établissement, la formation collégiale et le réseau.....	328
CONCLUSION ET RECOMMANDATIONS	330
BIBLIOGRAPHIE.....	333

ANNEXES DES DOCUMENTS LIÉS À L'ÉTHIQUE DE LA RECHERCHE	351
Certificat d'éthique	351
Lettre d'information pour le consentement des étudiant-e-s — questionnaires.....	352
Lettre d'information pour le consentement des étudiant-e-s — focus groups	354
Lettre d'information et formulaire de consentement — professeur-e-s	356
ANNEXE DES OUTILS DE COLLECTE	359
Questionnaire – 1 ^{ère} et 2 ^{ème} occurrence	359
Questionnaire – 3 ^{ème} occurrence	365
Questionnaire <i>PANAS</i>	366
Guide d'entretien avec les professeur-e-s	367
Guide - focus group.....	368
Fiche de contexte remplie par le ou la professeur-e – début de session	371
Fiche de contexte remplie par le ou la professeur- – fin de session	373
Grille d'observation	374
ANNEXE – RAPPORT STATISTIQUE.....	377
0. Méthodologie	378
1. Descriptif des questions/variables par temps de mesure	379
2. Statistiques descriptives par base de données, selon le groupe.....	408
3. Analyse de l'objectif principal	447
4. Analyses des objectifs secondaires	451
5. Analyses des objectifs tertiaires	454
6. Analyses de sensibilité	457
Annexe A.....	460
Annexe B	462

LISTE DES ABRÉVIATIONS

ACT	<i>American College Testing</i>
ANCOVA	<i>Analysis of Covariance</i>
AOT	<i>Actively Open-Minded Thinking</i>
AQPC	Association québécoise de pédagogie collégiale
ARC	Association pour la recherche au collégial
CART	<i>Comprehensive Assessment of Rational Thinking</i>
CAT	<i>Critical Thinking Assessment Test</i>
CCTDI	<i>California Critical Thinking Disposition Inventory</i>
CEEP	Comité des enseignantes et enseignants de philosophie
CÉR	Comité d'éthique de la recherche
CCTT	Centres collégiaux de transfert de technologie
CREMIS	Centre de recherche de Montréal sur les inégalités sociales
CSN	Confédération des syndicats nationaux
DEC	Diplôme d'études collégiales
EPCDV-16	Échelle de perception de compétence dans les domaines de vie
EPTC	Énoncé de politique des trois Conseils
ÉSAS	Échelle du sentiment d'appartenance
FER	Formation en éthique de la recherche
FIP	Formation institutionnelle de pédagogie
FNEEQ	Fédération nationale des enseignantes et enseignants du Québec
GPA	<i>Grade Point Average</i>
GSE	<i>General Self-Efficacy Scale</i>
HIPS	<i>High-Impact Practices</i>
INSPQ	Institut national de santé publique du Québec
IRIPHI	Institut de recherche sur l'immigration et sur les pratiques interculturelles et inclusives
QsA	Questions sur l'Apprentissage
LASSI	<i>Learning and Strategies Study Inventory</i>
LEAP	<i>Liberal Education and America's Promise</i>
MAI	<i>Metacognitive Assessment Inventory</i>
MEQ	<i>Metacognitive Experience Questionnaire</i>
MGS	Moyenne générale au secondaire
NFC	<i>Need for Closure Scale</i>
OCDE	Organisation de Coopération et de Développement économique

OSMÉES	Observatoire sur la santé mentale étudiante en enseignement supérieur
PANAS	<i>Positive and Negative Affect Scales</i>
PAREA	Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage
PARES	Plan d'action pour la réussite en enseignement supérieur
PREP	Programme de recherche et d'expérimentation pédagogiques
QI	Quotient intellectuel
RTTP	<i>Reacting to the Past</i>
SAIDE	Service d'aide adapté
SIPIA	Services d'informations partagées en intelligence d'affaires
SPQ	Société philosophique du Québec
STM	Société des transports de Montréal
TEIQue	<i>Trait Emotional Intelligence Questionnaire</i>
UdeM	Université de Montréal
UQAM	Université du Québec à Montréal

REMERCIEMENTS

Cette étude a été menée dans le cadre du programme de subvention PAREA du ministère de l'Enseignement supérieur, grâce à une subvention de trois ans (2023-2026) et grâce au soutien financier du Collège de Maisonneuve. Les chercheuses souhaitent remercier tous les membres de l'équipe ayant participé à cette étude, en particulier Katia Tremblay, conseillère pédagogique au Collège de Maisonneuve, dont la contribution a été décisive durant ce projet, mais aussi Olivier Kambere pour son aide avec le recueillement des données, Antoine Bergeron du Centre de consultation en statistiques de l'Université de Sherbrooke et nos deux assistant-e-s de recherche étudiant-e-s pour leur travail exemplaire : Xavier Bouchard-Paquin et Marilize Donini.

Nous adressons un merci tout spécial à Vincent Thibeault et Frédérique Desharnais, professeur-e-s de philosophie au Collège André Grasset, pour nous avoir initiées à cette méthode et pour leur générosité exceptionnelle ainsi qu'à toutes les personnes enseignant-e-s ayant accepté de participer à l'étude (que nous ne pouvons malheureusement pas nommer pour des raisons évidentes de confidentialité).

Nous saluons le soutien de plusieurs départements et de plusieurs services à notre recherche, notamment le département de philosophie et son coordonnateur, le service du développement pédagogique et sa directrice, la Coop de Maisonneuve, l'IRIPIL, le service de l'organisation scolaire et la direction générale du Collège de Maisonneuve.

Enfin, nous exprimons toute notre gratitude à nos familles et ami-e-s pour leurs encouragements renouvelés durant ses trois années.

COMPOSITION DE L'ÉQUIPE DE RECHERCHE

Chercheuse principale : Philippa Dott, professeure de philosophie au Collège de Maisonneuve, pdott@cmaisonneuve.qc.ca

Co-chercheuse : Annie Thériault, professeure de philosophie au Collège de Maisonneuve, atheriault@cmaisonneuve.qc.ca

Collaboratrice : Katia Tremblay, conseillère pédagogique au Collège de Maisonneuve, katia.tremblay@cmaisonneuve.qc.ca

Collaborateur : Olivier Musavuli Kambere, technicien en informatique au Collège de Maisonneuve, okambere@cmaisonneuve.qc.ca

Assistant de recherche : Xavier Bouchard-Paquin, étudiant en technique de la documentation au Collège de Maisonneuve (automne 2024 – été 2025).

Assistante de recherche : Marilize Donini, étudiante en technique de la documentation au Collège de Maisonneuve (automne 2025 – hiver 2026).

Collaborateur : Antoine Bergeron, Centre de consultation en statistiques, U. de Sherbrooke, Antoine.Bergeron2@USherbrooke.ca (automne 2024-hiver 2026).

Collaborateur ponctuel : Moustapha Bamba, conseiller à la recherche au Collège de Maisonneuve, mbamba@cmaisonneuve.qc.ca (en remplacement d'Olivier Musavuli Kambere – avril 2025-octobre 2025).

Collaborateur ponctuel : Yanick Tadjogue, statisticien à l'IRIPII du Collège de Maisonneuve, ytadjogue@cmaisonneuve.qc.ca (hiver 2024).

INTRODUCTION

La formation générale au collégial vise à former les citoyens et citoyennes de demain. Pour ce faire, les cours de philosophie développent chez les étudiant-e-s l'autonomie, la pensée rationnelle, critique et éthique et les encouragent à adopter des stratégies qui favorisent le retour réflexif sur ses savoirs et son agir. Ultiment, ces apprentissages leur permettront d'assumer leurs responsabilités sociales dans un monde en constante transformation. Or, plusieurs enjeux majeurs du XXI^e siècle sont particulièrement inquiétants quant à l'avenir des futures générations. Les défis mondiaux se multiplient, outre la catastrophe climatique qui accentue les fractures économiques et sociales de nos sociétés, l'émergence et la révolution de l'intelligence artificielle, l'impasse du multilatéralisme et la multiplication des tensions géopolitiques. Cela demande une adaptation sans précédent de la part des populations humaines. Dans ce contexte, la réussite du premier cours de philosophie n'est pas simplement un enjeu de réussite chiffrée, mais d'abord et avant tout un enjeu de réussite éducative. C'est elle qu'il faut viser dans la mesure où :

...tous les élèves ou presque, pour réussir leurs études comme leur vie, doivent parfaire leur développement cognitif, c'est-à-dire traire l'information reçue de façon encore plus efficace qu'ils ne le faisaient antérieurement. Ils doivent améliorer leur capacité d'analyse et de synthèse, intégrer entre elles les connaissances anciennes et nouvelles, développer ou approfondir leur réflexion et leur jugement critique et mieux transférer leurs connaissances¹.

Au Collège de Maisonneuve, le corps enseignant constate depuis plusieurs années les difficultés rencontrées par les étudiant-e-s dans le premier cours de philosophie et a mis en place certaines mesures pour favoriser leur réussite telles qu'un centre d'aide avec des ateliers adaptés, de l'aide individualisée et un test diagnostique en début de session. Cependant, ces difficultés ne sont pas simplement locales puisque dans le dernier plan d'action pour la réussite en enseignement supérieur (PARES) 2021-2026, la mesure 3.5 met en évidence les enjeux liés à la réussite de ce cours et propose des orientations susceptibles d'y répondre. Le premier cours de philosophie y est identifié comme un cours « moins bien réussi que les autres cours de première année et que leurs équivalents du secteur anglophone... » et dont le « taux d'échec est élevé trimestre après trimestre. »² D'une part, au secteur francophone, les cours de français, de littérature et de philosophie sont moins bien réussis que les autres cours de première année³. D'autre part, le premier cours de philosophie est moins bien réussi que ses subséquents et ce cours

¹ Barbeau, Denise, *Interventions pédagogiques et réussite au cégep. Méta-analyse*, Québec, Presses de l'Université Laval, 2007, p. 5.

² Direction générale des affaires collégiales, « Plan d'action pour la réussite en enseignement supérieur 2021-2026 », Québec (Québec), ministère de l'enseignement supérieur, 2021, p. 62.

³ Lavoie, Caroline, « La réussite au collégial : regards rétrospectifs et prospectifs », Québec, Fédération des Cégeps, 2021, p. 31. Rappelons toutefois que les étudiant-e-s qui trouvent la marche haute durant leur première session collégiale peuvent plus facilement reprendre leurs cours de formation générale à une session ultérieure (puisque'ils sont donnés automne comme hiver et même l'été) et donc les abandonner ou les échouer que leurs cours-programme spécifique à un cheminement.

présente également de plus grandes difficultés pour les étudiant-e-s dont la Moyenne générale au secondaire (MGS) est inférieure à 80 %⁴. Ce dernier point est cohérent avec les résultats de l'étude sur la réussite scolaire au collégial menée par Richard Guay identifiant la MGS comme le premier facteur de risque : « le risque de ne pas obtenir le diplôme collégial dans la durée prévue ou deux ans plus tard est d'autant plus élevé que cette moyenne générale a été plus faible. Le taux de réussite des cours et la cote de rendement scolaire en confirment d'ailleurs l'importance dès la fin du 1er trimestre au collège. »⁵ Soulignons toutefois que l'interprétation de ces données de réussite est complexe et nécessiterait un travail de recherche approfondi pour documenter les causes externes et les réalités sur le terrain de manière nuancée⁶. Au-delà des facteurs de risque liés à la MGS, l'âge ou le sexe de l'étudiant-e et la transition du secondaire vers le Cégep, quelles solutions le corps enseignant peut-il mettre en œuvre pour remédier aux difficultés posées par le premier cours de philosophie aux étudiant-e-s ?

C'est dans cette perspective qu'au retour de la pandémie, trois professeur-e-s du Collège de Maisonneuve, Philippa Dott, Étienne Poulin et Annie Thériault ont demandé un projet d'aide à la réussite pour implanter une méthode pédagogique prometteuse. Originaires des États-Unis et déjà utilisée dans deux collèges privés au Québec, la méthode intitulée *Reacting to the Past* a été traduite au Québec par *Rejouer le passé*. Après un an d'expérimentation dans le premier cours de philosophie 340-101-MQ, deux professeur-e-s, Philippa Dott et Annie Thériault ont déposé une demande de subvention pour un PAREA de trois ans prenant la forme d'une étude d'impacts longitudinale. Ce rapport présente les résultats de recherche obtenus par cette recherche de grande envergure.

Dans la première partie de l'introduction, nous commençons par une mise en contexte sur deux plans. D'abord, nous abordons les défis rencontrés par les étudiant-e-s et les professeur-e-s dans le premier cours de philosophie. Ce tour d'horizon est enrichi d'un comparatif des taux de réussite au cours 340-101-MQ des deux Cégeps participant à l'étude soit le Collège de Maisonneuve et le Collège André Grasset, mais aussi des cégeps francophones de l'île de Montréal et du réseau. Nous revenons également sur la notion de réussite éducative et le rôle joué par les cours de philosophie dans la formation de l'étudiant-e. Par la suite, nous soulignons les enjeux structurels de la recherche au collégial, en particulier pour les cours de philosophie, qui entraînent des conséquences importantes sur le travail mené par les

⁴ *Ibid.*, pp. 30-31.

⁵ Guay, Richard *et al.*, *La réussite scolaire dans l'enseignement collégial québécois*, Québec, Presses de l'Université Laval, 2020.

⁶ Ce n'est pas le lieu ici pour discuter des interprétations parfois douteuses qui ont pu être proposées suite à la parution de ces chiffres. Mentionnons néanmoins que la comparaison souvent évoquée d'une meilleure réussite au secteur anglophone pour des cours soi-disant équivalents est boiteuse et nécessite de nombreuses nuances (les cours de type *Humanities* diffèrent par leur nature des cours de philosophie au secteur francophone et la composition sociale de la population doit être prise en compte.)

personnes chercheuses. Dans la deuxième partie de l'introduction, nous présentons la méthode pédagogique *Rejouer le passé* en détail. Nous expliquons son émergence, son fonctionnement, le matériel, les évaluations et l'organisation de la session. Dans les parties suivantes du rapport, les grandes sections présentent les objectifs de recherche, le cadre théorique, la méthodologie choisie, les éléments liés à l'éthique de la recherche, le plan de collecte des données, et enfin les résultats obtenus et les retombées de l'étude. Nous avons également placé en annexes les documents liés à l'éthique, nos outils de collecte et le rapport statistique fourni par le Centre de Statistiques de l'Université de Sherbrooke.

Mise en contexte : quels sont les défis rencontrés dans le premier cours de philosophie au collégial ?

Le premier cours de philosophie 340-101-MQ joue un rôle déterminant dans l'acquisition d'habiletés méthodologiques pour la poursuite des cours subséquents. En effet, dans ce cours, les étudiant-e-s doivent ultimement être capables d'analyser un texte philosophique et de rédiger un texte argumentatif en utilisant des stratégies rationnelles. C'est pourquoi sa réussite est un préalable obligatoire à la poursuite du cursus philosophique collégial. Or, le premier cours de philosophie est le seul à avoir une pondération de 3-1-3, soit trois heures d'enseignement théorique auxquelles s'ajoute une heure dite de « laboratoire », ce que l'on ne retrouve pas dans les autres cours de la discipline (pondération de 3-0-3). Cet accent mis sur la pratique est lié à la relative nouveauté de cette matière dans le curriculum étudiant. En effet, bien que la nouvelle mouture du cours *Culture et citoyenneté québécoise*⁷, obligatoire au secondaire, puisse contenir des éléments de contenu ou de compétence qui rejoignent sur certains plans ceux des cours de philosophie, il reste que le corps étudiant n'a jamais fait de philosophie⁸. Elles et ils doivent se familiariser avec une méthodologie nouvelle. Comme le rappelle judicieusement Tremblay, « pour l'élève, la philosophie est une matière scolaire comme une autre, peut-être même un peu plus embêtante qu'une autre, car il ne dispose pas de stratégie de réussite éprouvée à son endroit, puisque c'est une matière toute nouvelle et déroutante. »⁹ Ainsi, bien que les pratiques ne soient pas uniformes et la séparation théorie-pratique assez organique, le corps enseignant utilise des exercices et des formatifs pour pratiquer les habiletés liées à la lecture, l'écriture, l'argumentation et la logique dans une perspective d'intégration, de renforcement puis d'évaluation de la matière. Toutefois, malgré ce

⁷ Voir la description sommaire du cours : <https://www.quebec.ca/education/prescolaire-primaire-et-secondaire/programmes-formations-evaluation/programme-formation-ecole-quebecoise/secondaire/culture-citoyennete-quebecoise>

⁸ Il peut arriver qu'une part de la population étudiante ait été exposée aux communautés de recherche de la philosophie pour enfants, mais ces pratiques sont encore minoritaires dans les écoles primaires et secondaires.

⁹ Tremblay, Raymond-Robert, « Le développement de la pensée critique », in *Enseigner et comprendre : le développement d'une pensée critique*, Québec, Presses de l'Université Laval, 1999, p. 64 (Collection Formation et profession).

dispositif propre au premier cours et censé faciliter son apprivoisement, de nombreuses difficultés rencontrées par les étudiant-e-s sont soulevées et observé-e-s par les professeur-e-s depuis de nombreuses années. Face aux constats du PARES (mentionnés plus haut) et à l'absence de recherches de terrain pour brosser un portrait exhaustif et détaillé des difficultés rencontrées par les étudiant-e-s, le ministère de l'Enseignement supérieur a formé un groupe de travail sur les cours défis¹⁰. Dans le cadre de son plan d'action pour la réussite, deux sous-groupes ont été formés pour rédiger un rapport sur les « cours défis » en français, langue d'enseignement et littérature, et en philosophie. Les sous-groupes étaient formés de personnes enseignantes et d'un ou d'une conseillère pédagogique. Bien que le rapport ait été terminé au mois de juin 2023, il n'a été rendu public et accessible au corps professoral qu'en juin 2024. Nous nous appuyons sur certaines sections du rapport rédigé par le sous-groupe en philosophie pour souligner les enjeux les plus marqués de l'enseignement du premier cours de philosophie et certaines de ses recommandations.

Le sous-comité en philosophie a choisi de mener une consultation auprès des départements de philosophie collégiaux pour recenser les pratiques améliorant les apprentissages et la réussite des personnes étudiantes¹¹. Le cahier de consultation a été élaboré à partir du modèle d'intégration étudiante de Tinto¹², car il est le plus utilisé dans l'étude de la persévérance et de l'abandon dans l'enseignement supérieur. Au niveau des modalités de diffusion, les départements de philosophie avaient six semaines pour compléter le cahier de consultation et le sous-comité en a reçu trente-trois au total, accompagné parfois de lettres ou de résolutions¹³. Le groupe de travail a opté pour une méthodologie qualitative en faisant une analyse thématique pour identifier les thèmes clés et synthétiser les réponses principales des départements. Un codage semi-fermé à partir d'une grille composée de 11 catégories et 74 sous-catégories a été utilisé. Dans le rapport, 8 catégories ont finalement été retenues allant de la compétence 4PH0 (traiter d'une question philosophique) en passant par les méthodes pédagogiques, les évaluations, le dépistage, l'encadrement, l'organisation et la planification, le perfectionnement des enseignant-e-s, la sensibilisation à la spécificité de la philosophie. L'objectif n'est pas ici de résumer les recommandations proposées par le rapport, mais plutôt de remarquer les difficultés observées de manière récurrente par les départements de philosophie quant au premier cours.

¹⁰ Rapport du groupe de travail, « Regards croisés sur les conditions de réussite éducative des premiers cours de littérature et de philosophie au cégep », Québec, ministère de l'enseignement supérieur, 2023, pp. 1-230.

¹¹ *Ibid.*, p. 106.

¹² Tinto, Vincent, *Leaving College : Rethinking the Causes and Cures of Student Attrition*, University of Chicago Press, 1994.

¹³ Pour information, le Service de la formation préuniversitaire et de la recherche indiquait que le Comité des enseignantes et enseignants en philosophie (CEEP) comptait 52 membres censés représenter leur département (un par établissement) au 27 septembre 2022.

Le groupe de travail constate que l'accès aux données sur la réussite est fastidieux pour de nombreux départements¹⁴ et que peu d'analyses, de recherches et d'études probantes existent sur l'enseignement de la philosophie au collégial¹⁵ (nous reviendrons sur ce point dans une section subséquente), notamment sur le développement des habiletés de pensée. Il mentionne également le manque d'arrimage et de consultation entre le nouveau cours *Culture et citoyenneté québécoise* au secondaire et les cours de philosophie au Cégep¹⁶.

Le groupe de travail a pu remarquer que les plans-cadres élaborés à partir du devis ministériel sont souvent construits avec une approche par contenu plutôt que centrés sur le développement de compétences. Le fait de se concentrer sur le contenu plutôt que les apprentissages peut restreindre davantage l'autonomie professorale (en étant trop prescriptif), mais également être plus conflictuel. À cela s'ajoute la réticence des départements à participer à des activités favorisant l'apprentissage organisationnel sur l'approche par compétences :

Les membres du sous-comité constatent que les personnes enseignantes en philosophie ont rarement eu l'occasion de participer à des activités de réflexion sur les plans-cadres des cours en formation générale commune et propre. Rappelons que les devis ministériels en philosophie datent de 1993, qu'ils n'ont pas été actualisés depuis et que peu de départements de philosophie, d'après l'expérience des membres du sous-comité, ont pris l'habitude de réviser en profondeur leurs plans-cadres.¹⁷

Plusieurs hypothèses sont soulevées pour expliquer ce phénomène : les départements manquent de temps, la structure et l'organisation du travail ne sont pas toujours favorables à ce genre de travail, la crainte du nivellement par le bas et le confort du *statu quo*, mais aussi, le retrait d'un quatrième cours qui a fait mal à la discipline sont des raisons évoquées par le groupe de travail pour dissuader d'une refonte des plans-cadres. Cet enjeu organisationnel est cependant important, puisqu'il est relié à la réussite des personnes étudiantes, à la cohérence des enseignements, à l'équité, à l'autonomie départementale et professionnelle. En ce sens, l'une des recommandations du rapport est d'encourager les départements à réviser les plans-cadres par objectifs d'apprentissage, mais également d'en faire l'une des thématiques de la communauté de pratique en réseau des répondant-e-s en philosophie. Point positif, une communauté de pratique en enseignement de la philosophie a été créée en janvier 2026 par l'Association québécoise de pédagogie collégiale (AQPC)¹⁸.

¹⁴ Rapport du groupe de travail, « Regards croisés sur les conditions de réussite éducative des premiers cours de littérature et de philosophie au cégep », p. 174.

¹⁵ *Ibid.*, p. 116.

¹⁶ *Ibid.*, p. 117.

¹⁷ *Ibid.*, p. 115.

¹⁸ <https://www.aqpc.qc.ca/fr/cop-philosophie-aujourd'hui>

Un large consensus se dégage des cahiers de consultation quant aux difficultés grandissantes des étudiant-e-s en matière de littéracie¹⁹. Les départements constatent un déficit dans la compréhension des textes, entraînant un cercle vicieux où les personnes étudiantes persévèrent moins dans leurs lectures obligatoires²⁰. Dans plusieurs départements, les tests diagnostiques, les ateliers et les centres d'aide accordent une importance particulière à la détection des difficultés et à l'aide à la lecture²¹.

Dans le rapport, il est recensé que l'enseignement magistral demeure la méthode principalement privilégiée par les enseignant-e-s, bien que les départements fassent remarquer qu'il n'est pas suffisant en soi et n'est pas la seule méthode utilisée. Toutefois, comme le soulignent judicieusement les membres du groupe de travail :

L'enseignement magistral interactif, même lorsqu'il implique différents types d'interaction avec la classe, n'est pas suffisant pour permettre à la personne étudiante de mobiliser les habiletés de la pensée philosophique qui sont requises pour argument. En effet, pour que la personne étudiante puisse accomplir l'acte de philosopher et, plus particulièrement, argumenter de façon philosophique, il faut utiliser des méthodes pédagogiques qui favorisent la pratique, l'acquisition et le transfert des habiletés de la pensée, ainsi que le développement de la qualité argumentative en vue des rédactions qui les évaluent.²²

Or, il semble que ces méthodes pédagogiques ne soient pas mentionnées dans les cahiers de consultation. Les enseignant-e-s y ont peut-être moins recours par manque de temps, de formation, le perfectionnement n'étant pas toujours facilité par les conditions de travail et la structure, mais aussi par résistance au changement. De manière générale, le groupe de travail constate le manque de formations, mais aussi d'espaces de discussion à propos de la didactique de la philosophie dans les départements²³.

Le groupe de travail rappelle que l'un des défis les plus souvent mentionnés dans les consultations touche au trop grand nombre de personnes étudiantes dans les cours et à la charge de travail importante des personnes enseignantes. Une classe trop remplie nuit à l'encadrement personnalisé des étudiant-e-s, limite l'utilisation de méthodes pédagogiques autres que le magistral, ne favorise pas la participation du plus grand nombre, permet peu de vérifier l'acquisition des apprentissages ou de donner de nombreuses rétroactions et de s'adapter aux profils variés des étudiant-e-s. Or, l'apparition de l'intelligence artificielle générative et la démocratisation de son utilisation chez les étudiant-e-s viennent ajouter un défi majeur dans l'encadrement et l'évaluation des habiletés²⁴. En effet, il devient difficile d'évaluer hors de la classe les compétences développées par les étudiant-e-s lorsque les tâches demandées sont réalisées par des robots conversationnels. Cet élément n'apparaît pas dans le rapport, car le phénomène est trop récent

¹⁹ Rapport du groupe de travail, « Regards croisés sur les conditions de réussite éducative des premiers cours de littérature et de philosophie au cégep », p. 126.

²⁰ *Ibid.*

²¹ *Ibid.*, p. 151.

²² *Ibid.*, p. 125.

²³ *Ibid.*, p. 173.

²⁴ Sondage SOM-Radio-Canada IA éducation <https://archive.org/details/rapport-final-version-2-sondage-ia/mode/2up>

pour y avoir été intégré. Il est néanmoins très préoccupant, par son ampleur et sa complexité, comme le souligne cet article de Radio-Canada : « Tous s’entendent [...] pour dire qu’il est trop tard pour remettre le génie dans la bouteille : écoles, cégeps et universités sont désormais contraints, à tout le moins, d’adapter leurs modes d’évaluation, le *statu quo* n’étant plus compatible avec un apprentissage réel des étudiants. »²⁵ Entre interdiction, limitations, sensibilisation, adaptation à l’évolution constante de la technologie, les professeur-e-s se sentent dépassé-e-s, impuissant-e-s et peu soutenu-e-s par la structure institutionnelle. Cela fait plusieurs années que des difficultés liées aux nouvelles technologies ont fait leur chemin dans le réseau. Du téléphone cellulaire, aux tablettes, ordinateurs en passant par les écouteurs et les montres intelligentes, ces appareils électroniques ont eu un impact sur les capacités d’attention et d’organisation des étudiant-e-s, sans parler des effets délétères des réseaux sociaux et de la dépendance aux écrans. Mais par sa nature exceptionnelle et changeante, l’intelligence artificielle entraîne des défis sans précédent pour le domaine de l’éducation. Outre les risques éthiques et environnementaux qu’elle entraîne, elle remet en question les capacités d’apprendre des étudiant-e-s, l’intégrité académique et la valeur des diplômes. Dans le sondage SOM réalisé sur un échantillon représentatif de plus de 600 étudiant-e-s québécois-e-s âgé-e-s de plus de 16 ans, l’IA est adoptée à une grande échelle, les trois quarts des sondé-e-s l’utilisent dans un contexte scolaire, 60 % régulièrement (plusieurs fois par mois ou par jour). « 31 % de répondants reconnaissent avoir déjà utilisé l’IA de manière contraire à ce qui est permis par leur institution. Par exemple, un tiers des étudiant-e-s [...] (32 %) lui confie la rédaction d’une partie ou de l’ensemble de leurs travaux. La même proportion d’étudiant-e-s lui demande de résumer des textes qu’ils n’ont pas lus. »²⁶ Elle présente un risque réel de délestage cognitif. Dans une étude parue en 2025, huit chercheurs américains ont cherché à déterminer le coût cognitif de l’utilisation d’un agent conversationnel dans le contexte pédagogique de rédaction d’un essai²⁷. Bien que cette étude soit exploratoire, « la notion de “dette cognitive”, proposée par les chercheurs, suggère que l’utilisation intensive des LLM procure des gains immédiats en termes d’aisance et de rapidité, mais peut générer des coûts différés en termes de mémoire, de pensée critique et d’autonomie intellectuelle. »²⁸ Comme d’autres disciplines, la philosophie nécessite un temps important de réflexion, que ce soit pour lire et analyser des textes complexes, élaborer une pensée en vue d’une rédaction, construire une argumentation,

²⁵ ICI.Radio-Canada.ca, « Sondage exclusif : un étudiant sur trois transgresse les règles à l’aide de l’IA | Radio-Canada.ca », *Radio-Canada*, 28 janvier 2026, <<https://ici.radio-canada.ca/recit-numerique/15239/sondage-intelligence-artificielle-ia-universite-cegep-etudiants>>, 3 février 2026.

²⁶ *Ibid.*

²⁷ Kosmyna, Nataliya *et al.*, « Your Brain on ChatGPT: Accumulation of Cognitive Debt when Using an AI Assistant for Essay Writing Task », 31 décembre 2025.

²⁸ Beaupré, Julie, « Entre délestage cognitif et apprentissage - Collimateur - Veille pédagognumérique - UQAM », *Collimateur - Veille pédagognumérique*, 9 décembre 2025, <<https://collimateur.uqam.ca/a-la-une/entre-delestage-cognitif-et-apprentissage/>>, 17 décembre 2025.

etc. Ces tâches chronophages se font difficilement dans les seules heures de classe. Or, elles sont directement menacées par l'arrivée de l'IA qui rend plus tentant de cesser d'exercer ces aptitudes quand un robot peut le faire à notre place. Cette révolution technologique met en péril la mission même de nos maisons d'enseignements.

Dans un autre ordre d'idée, il est essentiel de mentionner les défis posés par la révolution des services adaptés. En effet, le nombre d'étudiant-e-s nécessitant des mesures d'accommodement et ayant des difficultés d'apprentissage particulières a explosé dans la dernière décennie. Dans un rapport datant de 2022, le comité École et Société de la Fédération des enseignantes et enseignants du Québec (FNEEQ) documente cette augmentation fulgurante :

Entre 2012-2013 et 2019-2020, le nombre d'étudiantes et d'étudiants en situation de handicap dans le réseau collégial est passé de 8 018 à 21 983, soit une hausse d'environ 174 %. Cette tendance est similaire à celle du nombre d'EHDAA intégrés à une classe ordinaire du primaire-secondaire dans le réseau privé (185 %) pour cette même période. En revanche, lorsqu'on observe cette tendance sur 10 ans, les chiffres passent de 563 en 2010-2011 à 21 072 en 2020-2021, soit une augmentation d'environ 3642 % !²⁹

Cette évolution majeure complexifie la tâche enseignante (leur demandant d'accommoder de plus en plus d'étudiant-e-s ayant des profils et des diagnostics variés) et pose de nombreux défis institutionnels³⁰ (manque de financement, problème de répartition des ressources et des responsabilités, gestion épineuse des examens, etc.)

Bien que cette dimension n'apparaisse pas dans le rapport du Ministère, les conditions socio-économiques et la santé mentale des étudiant-e-s semblent s'être dégradées dans les dernières années. En effet, une étude menée par François Régimbal, chercheur au CREMIS et professeur de sociologie au Cégep du Vieux-Montréal, révèle que l'insécurité alimentaire touche entre 40 % et 60 % des cégépiens du Québec³¹. Cela signifie qu'une proportion importante des étudiant-e-s ne mangent pas à sa faim et sont touché-e-s par la précarité. Or, on sait que le stress financier important augmente les symptômes anxieux et dépressifs modérés et sévères tels que documentés par l'Observatoire sur la santé mentale étudiante en enseignement supérieur (OSMÉES). En 2024, l'organisme a mené une enquête nationale visant à établir un portrait de la santé mentale étudiante et de son évolution dans le temps. Ces conclusions sont alarmantes. Bien que la majorité des personnes étudiantes (88,7 %) considèrent avoir une santé

²⁹ FNEEQ_CSN, Comité École et société, « Augmentation du nombre d'étudiantes et d'étudiants en situation de handicap, diversification des profils étudiants et impacts sur la tâche enseignante », 2022, p. 11.

³⁰ Pour un portrait plus complet de ces enjeux, on consultera le rapport FNEEQ_CSN, « Augmentation du nombre d'étudiantes et d'étudiants en situation de handicap, diversification des profils étudiants et impacts sur la tâche enseignante ».

³¹ ICI.Radio-Canada.ca, Zone Alimentation, « De plus en plus d'étudiants ont le ventre vide », *Radio-Canada*, 8 octobre 2025, <<https://ici.radio-canada.ca/nouvelle/2197732/faim-etudiants-banque-alimentaire-cegep-universite>>, 3 février 2026 ; Carrier, Léa, « Dossier : La faim guette les cégépiens (2 articles) », *La Presse*, 18 février 2025, <<https://www.lapresse.ca/actualites/education/la-faim-guette-les-cegepiens/2025-02-18/insecurite-alimentaire-au-cegep/etre-etudiant-ca-coute-cher.php>>, 10 mars 2025.

mentale « modérée » ou « florissante », les prévalences de symptômes anxieux et dépressifs demeurent très élevées. Ainsi, en 2024, 44.9 % des personnes étudiantes collégiales présentent des symptômes d'anxiété modérés à sévères³². 61.9 % des personnes étudiantes vivant un certain stress ou un grand stress financier présentent des symptômes d'anxiété. 66.9 % des personnes étudiantes vivant un certain stress ou un grand stress financier présentent des symptômes dépressifs. Les personnes étudiantes non cisgenres, en situation de handicap ou appartenant à la communauté LGBTQIA2+ ont des prévalences élevées de symptômes anxieux et dépressifs. Ces statistiques nous permettent de mieux cerner la réalité avec laquelle les enseignant-e-s doivent composer dans leur quotidien et sur laquelle elles et ils ont souvent peu de prises.

Enfin, nous ne pouvons pas passer sous silence les effets causés par le confinement de la population québécoise, lors de la pandémie de COVID-19, sur les élèves du primaire et du secondaire. Les mesures préventives consistaient en l'interdiction de se regrouper et de se présenter à l'école ou au travail, sauf pour les corps d'emploi considérés essentiels. Toutes les activités jugées non nécessaires devaient se tenir à distance ou être annulées. Malgré la volonté du gouvernement de limiter les conséquences de ce confinement sur les apprentissages scolaires et sociaux des jeunes en demandant que des cours à distance soient dispensés, de nombreux intervenant-e-s du milieu de l'éducation ont témoigné avoir observé chez plusieurs étudiant-e-s une baisse de motivation face à leurs études³³, des taux d'absentéisme plus élevés et une proportion plus importante d'étudiant-e-s abandonnant certains de leurs cours avant leur conclusion³⁴.

Un recensement des écrits scientifiques ayant étudié les effets de l'enseignement virtuel sur les apprenant-e-s a été fait dans le livre *Questions théoriques et pratiques sur l'enseignement explicite*. Tout d'abord, il nous révèle que les effets des cours virtuels ont tendance à être négatifs, malgré le fait qu'ils soient populaires. Plusieurs recherches³⁵, ont démontré que l'enseignement à distance « produira des effets faibles ou même négatifs sur le rendement des élèves au primaire et au secondaire comparativement

³² OSMÉES, « Portrait de la santé mentale étudiante au Québec », Québec, 2024, <<https://stationsme.ca/portrait-de-la-sante-mentale-etudiante-au-quebec/>>, 3 février 2026, p. 5.

³³ Larose, Simon, « Accueillir, accompagner et enseigner aux étudiants de la génération Covid-19 : regard systématique et scientifique », Association québécoise de pédagogie collégiale (AQPC), 2021, <<https://eduq.info/xmlui/handle/11515/38237>>, 28 novembre 2022.

³⁴ Gauthier, Clermont, Bissonette, Steve et Bocquillon, Marie, *Questions théoriques et pratiques sur l'enseignement explicite*, Québec, Presses de l'Université du Québec, 2022, p. 137.

³⁵ Ahn, June et McEachin, Andrew, « Student Enrollment Patterns and Achievement in Ohio's Online Charter Schools », *Educational Researcher*, vol. 46, no. 1, janvier 2017, pp. 44-57 ; Barbour, Michael et LaBonte, Randy, *State of the Nation: K-12 E-Learning in Canada (2019 Edition)*, 2019 ; Miron, Gary, Shank, Christopher et Davidson, Caryn, « Full-Time Virtual and Blended Schools: Enrollment, Student Characteristics, and Performance », National Education Policy Center, mai 2018, <<https://eric.ed.gov/?id=ED591990>>, 11 juin 2026.

au même enseignement prodigué en face à face. »³⁶ Ces effets négatifs ont été observés notamment dans l'apprentissage des mathématiques et de la lecture. Une autre étude menée en 2015 par le *Center for Research on Education Outcomes* démontre que les élèves qui reçoivent un enseignement virtuel obtiennent des résultats « nettement inférieurs à ceux des élèves recevant un enseignement en présence dans les écoles publiques habituelles, dont les caractéristiques démographiques et les résultats antérieurs sont similaires. »³⁷ Une autre recherche de Fitzpatrick et de ses collaborateurs arrive à la conclusion suivante sur les effets de l'enseignement à distance :

Nous avons constaté un effet profondément négatif de la fréquentation d'une école virtuelle malgré cette surreprésentation (favorable) » » En mathématique, les élèves qui sont passés d'une école ordinaire à une école virtuelle ont vu une diminution de leur rendement de -0.41 écart-type au cours de la première année suivant le transfert, et les effets demeurent négatifs la seconde année (-0.48 écart-type) ainsi que la troisième année (-0.5 écart-type)³⁸.

Ajoutons à cela que les données ont été récoltées auprès d'une population plutôt favorisée dont les rendements scolaires étaient plus élevés que la moyenne. Il apparaît ainsi probable que les écarts auraient été plus importants dans une population défavorisée. L'arrivée du coronavirus et l'obligation d'un confinement ont précipité le passage à l'enseignement virtuel. Cela signifie qu'aucune réflexion préalable sur la manière d'opérer le passage à l'enseignement à distance n'a pu être faite. Il n'est ainsi pas surprenant que de nombreuses études menées dans plus de sept pays soient parvenues à des conclusions similaires quant aux effets délétères de l'enseignement à distance sur les apprentissages³⁹. De manière non exhaustive, il a pu être observé des retards dans les apprentissages de la lecture, des mathématiques, de l'orthographe, des sciences et des langues. Plusieurs postulent que les effets néfastes de l'enseignement à distance entraîneront des retombées négatives à long terme. Ce que tendent à confirmer les témoignages des intervenant-e-s du milieu de l'éducation.

Cependant, les conséquences de la COVID sur les étudiant-e-s ne se limitent pas aux apprentissages. Nous en retraçons également des effets psychosociaux. Les principaux effets vécus par les enfants et les adolescents ont été une augmentation marquée par de l'anxiété, des symptômes de dépression, un isolement social et la réduction des activités physiques. Ceux-ci ont fait croître les difficultés de concentration des jeunes⁴⁰. L'INSPQ (Institut national de santé publique du Québec) a d'ailleurs recensé 14 études réalisées dans 8 pays s'étant penchées sur les répercussions psychosociales de la pandémie sur les jeunes de 2 à 12 ans. Là encore les résultats sont alarmants. En voici un aperçu :

³⁶ Gauthier, Bissonette et Bocquillon, *Questions théoriques et pratiques sur l'enseignement explicite*, p. 141.

³⁷ *Ibid.*, pp. 141-142.

³⁸ *Ibid.*, p. 143.

³⁹ *Ibid.*, pp. 147-156.

⁴⁰ *Ibid.*, p. 160.

Chez les enfants d'âge préscolaire, augmentation des problèmes de conduite de 64 %, de l'anxiété, des troubles de l'humeur et de l'irritabilité de 45 %, 80,9 % et 66,2 % respectivement, et plus généralement des difficultés émotionnelles et de l'hyperactivité ;

Chez les enfants d'âge scolaire, augmentation significative des symptômes de dépression, ainsi qu'une augmentation de l'ennui (73,8 %), de la solitude (64,5 %) et de la frustration (61,4 %) ;

Chez les enfants d'âge scolaire, augmentation de l'anxiété, de l'agressivité et de l'irritabilité chez plus de 52 % d'entre eux ;

Augmentation, au-delà des seuils cliniques établis, des difficultés émotionnelles chez les enfants de tout âge, entre 18,64 % et 39,9 %, selon les études. Augmentation également au-delà des seuils cliniques de l'hyperactivité/inattention (20,36 %) et des problèmes de conduite (35,10 %) chez les enfants de tout âge⁴¹.

Le besoin criant de créer de lien, essentiel au développement du rapport à soi et à autrui, des jeunes pour se construire et se sentir bien et l'impossibilité de satisfaire celui-ci a engendré une détresse psychologique forte chez de très nombreux jeunes durant la pandémie. Cela a entraîné des retards de développement difficiles à récupérer et qui laissent aujourd'hui encore des traces. La capacité à socialiser reste pour beaucoup difficile, voire un réel handicap. Or, une des missions du Cégep, et plus précisément de la formation générale, est de créer des citoyen-ne-s engagé-e-s. Pour y parvenir, nous devons créer des espaces d'échanges et de socialisation. Au regard des multiples conséquences produites par la pandémie, une urgence de créer un contexte d'enseignement sécurisant, créant du lien, motivant, augmentant le sentiment d'appartenance et la volonté de s'impliquer s'impose.

Les origines du projet de recherche

Les difficultés rencontrées par les étudiant-e-s dans leur premier cours de philosophie sont réelles, comme l'atteste le PARES et les données présentées plus haut. Des obstacles au niveau de la littératie, de l'autonomie, des méthodes de travail, de la persévérance scolaire, de l'anxiété et de l'isolement ont été identifiés. Notre objectif dans cette étude est de trouver des solutions probantes aux problèmes rencontrés par nos étudiant-e-s dans le cours de *Philosophie et rationalité*, en trouvant une manière de les engager durablement dans leur apprentissage en classe.

Dans ce contexte, nous nous sommes intéressées à l'approche pédagogique utilisée par deux collègues du Collège André Grasset (Frédérique Desharnais et Vincent Thibeault) intitulée *RTTP*. Cette méthode déjà bien implantée aux États-Unis faisait alors ses débuts au Québec et elle comptait déjà quelques adeptes. Elle est inspirée des jeux de rôles et propose une pédagogie active et immersive. Son fonctionnement par simulation historique nous est apparu prometteur pour résoudre certains des problèmes rencontrés dans nos classes. Dans leur rapport d'analyse datant de 2022, Vincent Thibeault et

⁴¹ *Ibid.*, p. 161.

Frédérique Desharnais présentait des résultats encourageants sur plusieurs aspects en lien avec la réussite éducative des étudiant-e-s. La population étudiante sondée était toutefois de taille réduite et l'étude n'incluait aucun groupe témoin. Dans ce rapport qui s'appuyait sur les perceptions étudiantes, on constatait que les personnes sondées se sentaient plus compétentes, reliées aux autres membres du groupe, motivées et intéressées. Elles se disaient moins gênées qu'en début de cours et elles rapportaient avoir vécu des émotions intenses durant la simulation⁴². Ces résultats préliminaires nous ont donné envie, dans un premier temps, de tester la méthode pédagogique dans nos classes. Nous avons développé un projet d'aide à la réussite dans notre Collège visant à nous approprier le matériel, à le tester et à l'adapter à notre discipline ainsi qu'au niveau d'enseignement collégial. Durant cette exploration d'un an de la méthode *RTTP*, nous avons pu constater de nombreux effets positifs sur les difficultés rencontrées par nos étudiant-e-s. Nous avons l'intuition que les étudiant-e-s étaient plus enthousiastes, plus motivé-e-s et vivaient des interactions sociales plus riches. Ces gains nous ont poussés à vouloir explorer davantage les bénéfices de cette méthode. Une fois cette expérience faite, il nous a paru évident que nous devions examiner plus en profondeur les effets de cette méthode pédagogique sur la réussite de nos étudiant-e-s. Nous nous sommes alors demandé : cette méthode améliore-t-elle le développement des éléments de compétence du cours de philosophie ? Aide-t-elle à la réussite éducative ? Agit-elle sur la persévérance scolaire ? C'est dans cette optique que nous avons déposé un projet de recherche PAREA sur les impacts de la méthode pédagogique *RTTP* avec trois axes principaux : le développement de l'esprit critique, la rétention des informations par le vécu d'émotions et le rapport à soi et à autrui sur lesquels nous reviendrons plus tard.

Taux de réussite de *Philosophie et rationalité* (340-101-MQ) dans les cégeps participants et dans le réseau

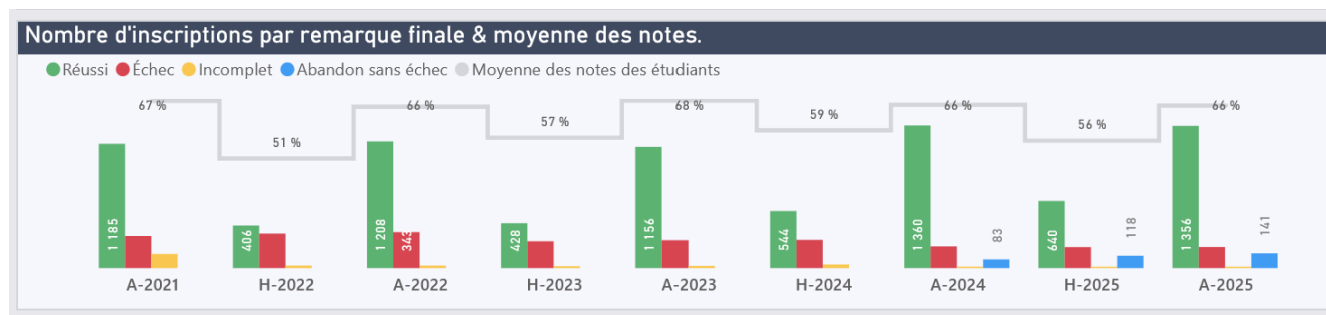
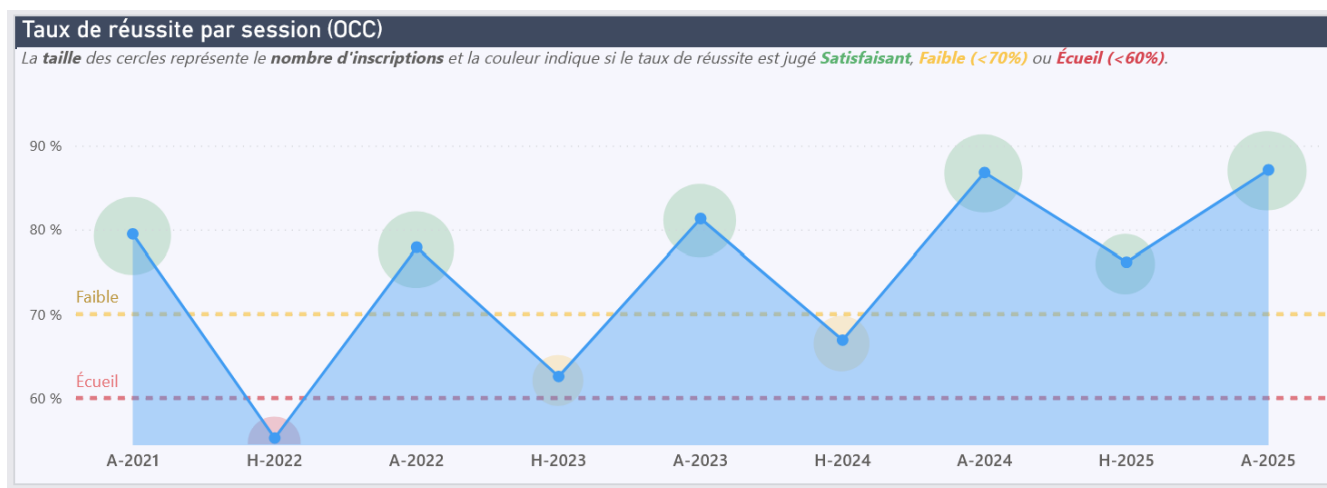
Cette section brosse un portrait statistique de la réussite du premier cours de philosophie dans les deux collèges ayant participé à l'étude soit le Collège de Maisonneuve (établissement public) et le Collège André Grasset (établissement privé) pour les comparer aux données du réseau collégial.

■ Tableau 1 – taux de réussite, échecs et moyenne du cours *Philosophie et rationalité* (340-101-MQ) au Collège de Maisonneuve⁴³

⁴² Thibeault, Vincent et Desharnais, Frédérique, « Rapport d'analyse des données sur l'efficacité des simulations en éducation », Montréal, Fond d'innovation pédagogique du Collège André-Grasset, 2021, pp. 1-35.

⁴³ Statistiques obtenues via le SIPIA (Services d'informations partagées en intelligence d'affaires) du Collège de Maisonneuve et consultées le 28 janvier 2026.

Session	Échecs	Taux de réussite	Moyenne
A25	201	87 %	72 %
H25	200	76 %	65 %
A24	207	87 %	70 %
H24	269	67 %	Données non disponibles
A23	266	81 %	68 %
H23	256	63 %	59 %
A22	344	78 %	Données non disponibles
H22	329	55 %	Données non disponibles
A21	306	80 %	68 %
H21	160	70 %	60 %
A20	226	83 %	Données non disponibles
H20	91	80 %	Données non disponibles
A19	329	77 %	Données non disponibles



Plusieurs éléments ressortent de ces graphiques. Durant la pandémie et au sortir de celle-ci, les taux de réussite étaient beaucoup plus bas. La session d'hiver 2022 est particulièrement catastrophique en ce qui concerne les échecs et les incomplets. Les taux de réussite remontent ensuite de manière progressive jusqu'à atteindre un taux exceptionnel de 87.1 % à l'automne 2025. Le nombre d'étudiant-e-s par session augmente également (conséquence de la croissance démographique). La différence dans les taux de réussite entre l'automne et l'hiver s'explique notamment par un nombre important de personnes ayant échoué à l'automne et reprenant le cours à l'hiver et aux cheminements particuliers.

Cette alternance d'une meilleure réussite à l'automne qu'à l'hiver est importante dans l'interprétation des données de notre étude. On peut s'attendre à ce que les données liées à la réussite (moyenne de l'épreuve finale, notes finales, absences) pour l'hiver 2025 soient plus faibles. Enfin, à partir de l'automne 2024, la législation a été modifiée concernant la date d'abandon sans échec, la date pour une telle demande ayant été repoussée au plus tard au 49^e jour de la session. Cela a entraîné un changement dans le comportement des étudiant-e-s. Les demandes d'abandon sans échec correspondent aux colonnes bleues. Cette mesure a sans doute eu un effet sur la diminution du nombre d'échecs, puisqu'elle laisse le temps aux étudiant-e-s d'être plus avancé-e-s dans la session pour décider s'ils ou elles persévèrent. Lorsque les notes ne sont pas satisfaisantes ou qu'ils ou elles estiment se diriger vers un échec, l'option de l'abandon sans échec est alors plus intéressante (surtout que le cours peut être repris plus facilement à la session d'après qu'un cours de programme).

■ **Tableau 2 - taux de réussite, échecs et moyenne du cours *Philosophie et rationalité* (340-101-MQ) au Collège André Grasset⁴⁴**

	Échecs	Taux de réussite	Moyenne
A25	7	97.1 %	81 %
H25	9	96.2 %	77 %
A24	9	96.5 %	83 %
H24	2	99.2 %	82 %
A23	10	96.9 %	78 %
H23	6	97.5 %	79 %
A22	12	95.2 %	77 %
H22	9	96.8 %	80 %
A21	1	99.6 %	83 %
H21	4	98.4 %	82 %
A20	7	97.4 %	82 %

■ **Tableau 3 - taux de réussite du cours *Philosophie et rationalité* (340-101-MQ) pour les étudiant-e-s des collèges publics de l'île de Montréal (francophones)⁴⁵**

Session	Taux de réussite des cours à la première session – secteur préuniversitaire	Taux de réussite des cours à la première session – secteur technique
A25		
A24	91.8 %	81.9 %
A23	87.2 %	71.1 %
A22	84.7 %	71.9 %
A21	84.8 %	72.3/%

⁴⁴ Statistiques obtenues via la coordination du département de philosophie du Collège André Grasset.

⁴⁵ Système d'information sur les programmes d'études/O.Kambere, extraction le 24-09-2025, système PSEP, SRAM.

A20	87.7 %	81.4 %

■ **Tableau 4 - taux de réussite du cours *Philosophie et rationalité* (340-101-MQ) dans le réseau collégial⁴⁶**

Session	Taux de réussite des cours à la première session – secteur préuniversitaire	Taux de réussite des cours à la première session – secteur technique
A25	Ø	Ø
A24	89 %	82.2 %
A23	87.2 %	73 %
A22	85.6 %	71.1 %
A21	86.9 %	72.5 %
A20	90.8 %	76.3 %

■ **Tableau 5 - taux de réussite cumulés du cours *Philosophie et rationalité* – première session**

Session	Collège de Maisonneuve (public)	Collège André Grasset (privé)	Collèges publics île de Montréal préuniversitaires	Collèges publics île de Montréal techniques	Réseau préuniversitaire	Réseau technique
A25	87.4 %	97.10 %	Ø	Ø	Ø	Ø
A24	87 %	96.50 %	91.8 %	81.90 %	89 %	82.20 %
A23	81 %	96.90 %	87.20 %	71.10 %	87.20 %	73 %
A22	78 %	95.20 %	84.70 %	71.90 %	85.60 %	71.10 %
A21	80 %	99.60 %	84.80 %	72.3 %	86.90 %	72.50 %
A20	83 %	97.40 %	87.70 %	81.40 %	90.80 %	76.30 %

Session	Collège de Maisonneuve (public)	Collège André Grasset (privé)	Collèges publics île de Montréal - total	Réseau - total
A25	87.4 %	97.10 %	81.1 %	82.60 %
A24	87 %	96.50 %	86.85 %	85.60 %
A23	81 %	96.90 %	79.15 %	80.10 %
A22	78 %	95.20 %	78.30 %	78.35 %
A21	80 %	99.60 %	78.55 %	79.70 %
A20	83 %	97.40 %	84.55 %	83.55 %

⁴⁶ Système d'information sur les programmes d'études/O.Kambere, extraction le 24-09-2025, système PSEP, SRAM.

Si l'on commence par comparer le taux de réussite du premier cours de philosophie en première session au niveau du réseau et des collèges publics de l'île de Montréal (francophones), on note qu'il est légèrement meilleur (sauf pour l'automne 2021) sur l'île que dans le reste du réseau. Au public, les taux de réussite tendent à augmenter depuis l'automne 2021. Le taux de réussite du premier cours de philosophie en première session est toujours plus élevé dans le secteur préuniversitaire que dans le secteur technique, avec un écart assez marqué, allant de 6.3 à 16.1 points de différence. Le taux de réussite du Collège André Grasset est plus élevé que ceux du Collège de Maisonneuve, de l'île et du réseau, toutes catégories confondues. On peut remarquer que le taux du collège André Grasset n'a pas eu une progression stable, mais demeure exceptionnellement élevé, au-dessus de 95 %. Cela s'explique par la nature de sa population étudiante, sélectionnée, moins nombreuse, avec une MGS plus forte qu'au public et venant généralement de milieux socio-économiques favorables. De son côté, le Collège de Maisonneuve, cégep de premier tour, a eu dans les trois dernières années un taux de réussite supérieur à celui de l'île et du réseau. Ces statistiques donnent un portrait global de la réussite du premier cours de philosophie et permettront de mettre en contexte les résultats obtenus lors de l'étude, en particulier lors de la comparaison des données de réussite (moyenne, médiane des notes finales, échecs, taux de réussite, etc.) entre le public et le privé, l'automne et l'hiver et par rapport au réseau.

Enjeux et défis de la recherche au collégial sur les cours de philosophie

Le domaine d'étude qui cherche à comprendre comment favoriser l'apprentissage des étudiant-e-s est la pédagogie. Celle-ci peut être définie comme : « étant l'ensemble des actions que l'enseignant met en œuvre dans le cadre de ses fonctions d'instruction et d'éducation d'un groupe d'élèves dans la classe. »⁴⁷ Elle s'intéresse donc à la manière de consolider les apprentissages et de gérer la classe. La manière la plus efficace de confirmer ou infirmer la pertinence d'une méthode pédagogique est de vérifier ses effets réels obtenus sur la population ciblée. Ainsi, c'est à l'aide de recherche qu'il est possible d'améliorer véritablement les méthodes pédagogiques des enseignant-e-s.

Or, de nombreuses idées reçues nuisent au développement de la recherche en pédagogie et participent à son sous-financement. Bien entendu, si les recherches sont insuffisantes ou sont lacunaires méthodologiquement parlant, cela se répercute sur la formation des futurs enseignant-e-s. Un des contrecoups de cela est que de fausses-croyances entourant les bonnes pratiques enseignantes peuvent

⁴⁷ Bachand, Charles-Antoine, « Gauthier, C., Bissonnette, S. et Bocquillon, M. (2022). Questions théoriques et pratiques sur l'enseignement explicite. Presses de l'Université du Québec », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 48, no. 3, 2022, p.63.

être propagées⁴⁸. Certaines d'entre elles ont des effets néfastes sur le développement des aptitudes pédagogiques nécessaires pour enseigner efficacement. Si la recherche était davantage encouragée au Québec, elle permettrait de démentir les idées reçues et d'offrir une meilleure formation du futur corps enseignant. Croire que les contenus à enseigner sont suffisants, peu importe l'approche pédagogique, que le fait d'enseigner relève du seul talent naturel et ne s'apprend pas ou encore que tout n'est qu'une question d'expérience⁴⁹ sont des exemples de postures problématiques. Comment se fait-il que ces mythes persistent alors même qu'il a été démontré que les enseignant-e-s peuvent apprendre des stratégies pédagogiques efficaces qui auront réellement un effet sur les résultats des étudiant-e-s de la classe⁵⁰? La question est importante et comme le soulève les auteurs de l'ouvrage *Question théoriques et pratiques sur l'enseignement explicite*, comment se fait-il que « certaines recommandations politiques ne reposent sur aucune donnée probante »⁵¹? Une recherche fondée sur des données probantes se démarque en cela qu'elle peut prétendre à une certaine scientificité, car ses données ont été validées par une démarche s'appuyant sur des preuves. Elle s'oppose ainsi aux données s'appuyant sur des croyances ou des conventions sociales. Elle permet de départir les bonnes des mauvaises pratiques en enseignement. Dans l'optique d'offrir une assise solide à nos intuitions concernant la méthode pédagogique *Rejouer le passé* nous nous sommes engagées dans cette recherche, qui, nous l'espérons, permettra d'établir de manière rigoureuse les effets réels de cette méthode sur le développement des compétences philosophiques et permettra par le fait même de dissiper certaines croyances fausses.

Si l'on regarde les recherches récentes sur les cours de philosophie au collégial⁵², les dernières études se sont essentiellement concentrées sur les mesures d'aide à la réussite (efficacité des outils⁵³ et des centres d'aide⁵⁴, sur l'évaluation⁵⁵ et l'enjeu de la littéracie⁵⁶ dans les cours de philosophie et littérature). On notera la parution, en 2015, de l'ouvrage historique sur *L'enseignement de la philosophie*

⁴⁸ Baillargeon, Normand, *Légendes pédagogiques : l'autodéfense intellectuelle en éducation*, Montréal (Québec), Éditions Poètes de brousse, 2013.

⁴⁹ Bachand, « Gauthier, C., Bissonnette, S. et Bocquillon, M., *Questions théoriques et pratiques sur l'enseignement explicite*. Presses de l'Université du Québec », 2022, pp. 13-15

⁵⁰ *Ibid.*, p.104.

⁵¹ *Ibid.*

⁵² Pour une bibliographie complète des recherches PAREA et Performa réalisées dans les dernières années, on consultera le Rapport du groupe de travail, « Regards croisés sur les conditions de réussite éducative des premiers cours de littérature et de philosophie au cégep », Québec, ministère de l'enseignement supérieur, 2023, pp. 210.

⁵³ Loignon, Guillaume *et al.*, « Des ateliers de lecture et d'écriture comme mesure d'aide à la réussite des cours de philosophie », *Pédagogie collégiale*, vol. 31, no. 2, hiver 2018, pp. 4-8 ; Simard, Marc-André, Loignon, Guillaume et Bourgault Bouthillier, Iris, « Que mesurent vraiment les outils de dépistage en philosophie au cégep ? », 2019.

⁵⁴ Brière, D., Filteau, N. et Laurin, G., « Le programme d'aide en philosophie au Cégep Montmorency », *Pédagogie collégiale*, vol. 9, no. 3, 1996, pp. 31-33 ; Chénier, C., « L'évaluation de l'efficacité d'un centre d'aide en philosophie », ACFAS, Montréal, 2013.

⁵⁵ Loignon *et al.*, « Des ateliers de lecture et d'écriture comme mesure d'aide à la réussite des cours de philosophie ».

⁵⁶ Lavoie, Mathieu, Desmeules, Louis, Colloque annuel (30e : 2010 : Sherbrooke, Québec), « Quand lire c'est comprendre la lecture de textes philosophiques », *Rapport de recherche PAREA*, 2010.

au cégep. *Histoire et débats*⁵⁷ de Pierre Després et une recherche générale incluant des professeur-e-s en philosophie sur la pratique réflexive⁵⁸. Sur le plan de la didactique de la philosophie, ce sont essentiellement des ouvrages de philosophie pour enfants (communauté de recherche, pratique du dialogue) qui existent. Cependant, les recherches consacrées au premier cours de philosophie sont assez peu répandues. En 2003, une enquête⁵⁹ sur la perception des étudiant-e-s face au premier cours de philosophie avait été menée par Diane Gendron et Martin Provencher dans quatre collèges (Maisonneuve, Rosemont, Saint-Hyacinthe et Vieux-Montréal). Plus récemment, au Cégep de Saint-Jérôme, une étude a été menée sur l'impact du stress sur la perception de la philosophie⁶⁰. On peut être surpris qu'aussi peu de recherches soient menées sur un cours qui concerne tou-te-s les étudiant-e-s au collégial. Dans son cahier de consultation envoyé récemment au département de philosophie du Collège de Maisonneuve afin de trouver des pistes de solutions pour augmenter la réussite du premier cours de philosophie, le Ministère constate ce manque :

La revue de la littérature scientifique et professionnelle qui fait l'état des connaissances dans le domaine de l'enseignement de la philosophie ne permet pas de refléter adéquatement les évolutions de la connaissance et de dégager des tendances intéressantes sur la question plus spécifique de la réussite des cours en philosophie. Elle ne permet pas non plus de dégager un consensus sur l'état des connaissances, outre le fait que les chercheurs-ses, les enseignant-e-s et les professionnel-le-s associé-e-s au domaine de l'enseignement de la philosophie publient rarement des ouvrages ou des recherches en didactique ou en pédagogie, entre autres choses⁶¹.

En un sens, le Ministère n'a pas d'observatoire lui permettant des recherches sérieuses, fiables et constantes sur la réussite et l'impact des cours de philosophie au collégial. Cela étant dit, dans les années où nous avons mené notre recherche (2023-2026), plusieurs autres recherches sur les cours de philosophie au collégial (PAREA ou non) ont obtenu un financement et une communauté de pratiques de l'AQPC « La philosophie aujourd'hui » a été créée, nous avons hâte d'en voir les impacts.

Créé en 1972, le programme d'aide à la recherche et à l'apprentissage (PAREA) administré par la Direction générale des affaires collégiales du ministère de l'Enseignement supérieur permet d'encourager les membres du personnel enseignant et du personnel professionnel des collèges à approfondir leur réflexion sur l'enseignement et l'apprentissage, à informer les partenaires du réseau sur la mise au point, la révision ou l'évaluation des pratiques pédagogiques et à contribuer à l'avancement

⁵⁷ Després, Pierre, *L'enseignement de la philosophie au cégep : histoire et débats*, Québec, Presses de l'Université Laval, 2015.

⁵⁸ Lacroix, Jean-Guy *et al.*, « Démarche de pratique réflexive au collégial dans l'enseignement de la philosophie et du français, langue d'enseignement et littérature », 2008.

⁵⁹ Gendron, Diane et Provencher, Martin, « Philosopher au collège philosophie et rationalité : enquête sur la perception des étudiants », 2003.

⁶⁰ Simard, Marc-André, Loignon, Guillaume et Bourgault Bouthillier, Iris, « Quand la philo fait peur : liens entre le stress et la perception de la philosophie au cégep », 2018, <<https://educ.info/xmlui/handle/11515/36559>>, 24 octobre 2022.

⁶¹ Rapport du groupe de travail, « Regards croisés sur les conditions de réussite éducative des premiers cours de littérature et de philosophie au cégep », p. 1.

des connaissances pouvant améliorer la qualité de la formation. Malheureusement, à la fin des années 90, à la suite des compressions effectuées en 1996, les dégagements ont chuté de 75 % par rapport à la moyenne annuelle des dégagements accordés entre 1992 et 1996⁶². Alors que le ministère de l'Éducation du Québec subventionnait jusqu'à 40 projets de recherche à caractère pédagogique par année, il en subventionne désormais bon an, mal an, une quinzaine par le Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage (PAREA). À cela s'ajoute le manque de transparence de la part du Ministère qui ne publie pas de statistiques officielles sur le financement des programmes de recherche au collégial (budget total alloué, nombre de projets soumis versus nombre de projets attribués et financement pour chaque projet).

En plus de ces réductions budgétaires, plusieurs autres difficultés se posent aux enseignant-e-s souhaitant faire de la recherche. On constate un système à deux vitesses : la recherche à l'université est mieux financée alors qu'au Cégep, les ressources fondamentales (logiciels, plateformes, accès aux sources, bibliographie, bases de données) sont difficiles d'accès, voire indisponibles. Les conditions et les opportunités demeurent radicalement distinctes dans les deux milieux. Les enseignant-e-s qui souhaitent faire de la recherche au collégial n'ont pas le même soutien technique, humain et financier, le temps qu'ils et elles peuvent dédier à leurs projets est également limité. Il n'y pas ou peu d'échanges entre les deux milieux. La recherche au collégial est essentiellement diffusée au congrès de l'AQPC, sur le site eduq.info et dans la revue *Pédagogie collégiale*, mais on voit rarement des congrès universitaires invitant des chercheuses et chercheurs du collégial et vice-versa. Ce point est particulièrement notable en philosophie. Depuis quelques années, la Société philosophique du Québec (SPQ) invite le comité des enseignantes et enseignants de philosophie (CEEP) à tenir un colloque durant son congrès annuel où les professeur-e-s de philosophie du collégial peuvent présenter une thématique liée à leurs cours, mais il n'y a pas de panels présentant des recherches sur des aspects didactiques ou pédagogiques propres à la discipline, alors que les défis sont pourtant nombreux. De même, il n'y a pas à l'heure actuelle de professeur-e-s universitaires spécialisé-e-s en enseignement de la philosophie ou de cours en didactique de la philosophie dans les baccalauréats et les maîtrises en philosophie⁶³. Dans le rapport « regards croisés sur les conditions de réussite éducative des premiers cours de littérature et de philosophie au cégep »⁶⁴ publié en 2023, ce dernier élément est d'ailleurs suggéré, ainsi que plusieurs mesures visant à développer la recherche sur l'enseignement de la philosophie, telles que la création de nouveaux CCTT en

⁶² Fédération des cégeps, « La recherche au Collégial - état de situation et orientations de développement », Québec, Fédération des Cégeps, 15 novembre 2006, p. 10.

⁶³ À l'exception des séminaires donnés à l'UQAM et à l'UdeM.

⁶⁴ Rapport du groupe de travail, « Regards croisés sur les conditions de réussite éducative des premiers cours de littérature et de philosophie au cégep ».

philosophie, le développement de formations de perfectionnement en enseignement de la philosophie au cégep ou encore la création d'une chaire de recherche en didactique de la philosophie⁶⁵.

Enfin, les chercheurs et chercheuses au collégial rencontrent également des obstacles dans leur milieu de travail par la méconnaissance de leur réalité comme en témoigne l'article consacré aux nombreuses difficultés du transfert de connaissances de la recherche en pédagogie collégiale⁶⁶. Renaud Bellemarre, directeur adjoint aux études au Cégep de Rosemont, mentionne que l'un des plus grands défis est la méconnaissance des équipes de direction quant à l'importance de la recherche⁶⁷. Or, les personnes » qui portent la recherche sont absentes des tables décisionnelles, ce qui limite leur influence sur les orientations stratégiques. »⁶⁸ Cette réalité a été particulièrement frappante durant notre PAREA, nous avons perdu à plusieurs reprises un temps précieux à cause de la méconnaissance de la part de l'administration de nos besoins ou des exigences de notre travail. Ainsi, notre convenance institutionnelle a été retardée d'une session, car le service responsable de l'approuver a pris un temps considérable à traiter notre demande. Nous avons dû repousser notre première collecte de données de l'hiver 2024 à l'automne 2025 pour cette raison. Les ressources humaines du collège ont également refusé de prévoir adéquatement l'augmentation salariale des personnes dans le projet, se ramassant avec un solde déficitaire à éponger malgré la subvention. Les contrats pour l'assistantat étudiant ont demandé beaucoup d'allers-retours entre la chercheuse principale et les personnes de l'administration responsable et des délais de paiement discutables. Le suivi du budget à l'interne a été très laborieux.

Ces difficultés peuvent sembler anecdotiques, mais elles ont un impact réel sur la manière de mener nos recherches, sur la motivation à en entreprendre et sont malheureusement symptomatiques de la difficulté à rapprocher les milieux de recherche des milieux d'enseignement. Il nous semble important que les choses changent et que des améliorations soient apportées à la manière dont la recherche est gérée, valorisée et financée au collégial.

⁶⁵ *Ibid.*, p. 228.

⁶⁶ Paquette, Anne-Marie, « Les défis du transfert de la recherche en pédagogie collégiale : comprendre les enjeux d'un fossé méconnu », *Pédagogie collégiale*, vol. 38, no. 1, Automne 2024, pp. 38-46.

⁶⁷ *Ibid.*, p.43.

⁶⁸ *Ibid.*, p.44.

Présentation de la méthode pédagogique *Rejouer le passé*

■ Historique de l'émergence de *Rejouer le passé*

C'est aux États-Unis qu'est apparue la méthode de pédagogie active⁶⁹ *RTTP* (que les professeur-e-s au Québec ont choisi de traduire par *Rejouer le passé*). Initiée par Marc C. Carnes, professeur d'histoire au *Barnard College* à la fin des années 1990, elle a connu un succès fulgurant dont il fait le récit dans son livre *Minds on Fire. How Role-Immersion Game Transform College*, 2018. Aujourd'hui, plus de 350 institutions américaines l'utilisent. L'avantage principal des simulations historiques prenant la forme de jeux de rôles créées par Carnes est qu'elles sont clés en main pour l'enseignement de l'histoire dans les *colleges*⁷⁰ américains. Elles visent à immerger les étudiant-e-s dans une époque particulière pour leur faire vivre une expérience émotionnelle intense et se réapproprier le passé. Depuis, de nombreuses simulations ont été développées (75 à ce jour⁷¹), et pas seulement dans la discipline historique. Des simulations longues, courtes, micro, adaptées à différentes tailles de classe, ont été conçues pour l'enseignement des arts, de la politique, de la théologie, de l'économie, des sciences et des mathématiques. Outre leur aspect immersif, plusieurs de ces simulations se présentent comme bien plus qu'un simple jeu ponctuel, leur durée peut s'étendre sur plusieurs semaines et elles intègrent de nombreux éléments d'époque de manière théâtrale dans leur fonctionnement. À cela s'ajoute la présence d'une forte communauté de professeur-e-s principalement aux États-Unis qui échangent et partagent leur expérience dans le *Reacting Consortium Lounge*. L'association *Reacting* est très active, offrant des formations plusieurs fois par année (conférences, ateliers, etc.) pour se préparer à enseigner avec les jeux, ainsi que des ressources supplémentaires en ligne en échange d'une carte de membre (*Consortium Reacting*). C'est une véritable révolution pédagogique qui se joue dans les *colleges* américains avec le mouvement *RTTP*.

Au Québec, la diffusion de la méthode s'est faite de manière plus discrète. C'est durant la pandémie de COVID-19 que plusieurs collègues enseignant la philosophie dans des établissements privés ont implanté les premières simulations *Rejouer le passé*. Vincent Thibeault et Frédérique Desharnais au Collège André Grasset ont adapté et intégré les simulations : « Au seuil de la démocratie : Athènes en -

⁶⁹ On considère habituellement que les expressions « apprentissage actif » et « pédagogie active » se définissent en opposition avec des stratégies pédagogiques plus « traditionnelles » comme l'enseignement magistral. De manière générale, l'apprentissage actif regroupe une grande variété de pratiques pédagogiques ayant pour point commun d'engager les étudiant-e-s dans une tâche et de les faire réfléchir sur ce qu'ils font. Normand, Louis, « L'apprentissage actif : une question de risques... calculés », *Pédagogie collégiale*, vol. 31, no. 1, Automne 2017, p. 5.

⁷⁰ Collège communautaire : institution postsecondaire d'études d'une durée de deux ou trois années, offrant des cours pouvant être reconnus en vue de l'obtention d'un diplôme d'études collégiales ou universitaires. (Legendre, Renald, *Dictionnaire actuel de l'éducation*, Montréal, Guérin, 3^e édition, 2005, p. 231).

⁷¹ <https://reactingconsortium.org/games>

403 » pour le premier cours, « Les Lumières en crise : L'Encyclopédie de Diderot » pour le deuxième cours et « Les besoins des autres » portant sur le génocide au Rwanda pour le troisième cours. De son côté, Ivan Tétrault du Collège Sainte-Anne a, lui aussi, adapté et utilisé « Au seuil de la démocratie : Athènes en -403 » pour le premier cours de philosophie. En 2022-2023, trois professeur-e-s du Collège de Maisonneuve, Philippa Dott, Étienne Poulin et Annie Thériault ont réalisé un projet pilote d'implantation de la simulation « Au seuil de la démocratie : Athènes en -403 », puis Philippa Dott et Annie Thériault ont modifié et adapté de manière substantielle le matériel. D'autres professeur-e-s ont commencé à tester les simulations ailleurs dans le réseau (Collège Lionel-Groulx, Cégep de Limoilou, Cégep de Matane, Cégep de Joliette, Cégep de Marie-Victorin, Cégep de Saint-Jean-sur-Richelieu, Cégep de Sherbrooke) et un groupe a été créé pour échanger et partager le matériel pédagogique développé. Considérant le nombre d'enseignant-e-s en philosophie, la pratique demeure pour le moment encore assez minoritaire, mais se fait connaître peu à peu. Une autre recherche financée par un PREP est également en cours⁷².

■ En quoi consiste la méthode pédagogique *Rejouer le passé* ?

L'apprentissage par simulation appartient à la grande famille de l'apprentissage par le jeu. Un jeu étant défini comme une « interaction des apprenants dans une activité à caractère artificiel, où ils sont soumis à des règles et dirigés vers l'atteinte d'un but. »⁷³ Pour qu'il y ait jeu, on doit donc rencontrer quatre composantes essentielles : l'interaction, les règles, un but prédéterminé et l'artifice⁷⁴. Le jeu est un outil éducatif bien établi, bien que son utilisation dans l'enseignement supérieur soit moins répandue. Pourtant, ses avantages éducatifs sont bien connus dans la littérature et touchent à la motivation, l'autonomie de l'étudiant, la socialisation, l'aspect pratique, la valorisation et le renforcement⁷⁵. Dans la catégorie de l'enseignement ludique, on trouve l'apprentissage par simulation qui consiste à immerger les étudiant-e-s dans une « reproduction d'une situation constituant un modèle simplifié mais juste d'une

⁷² Menée par Vincent Thibeault et Frédérique Desharnais, cette recherche s'intitule : « L'influence du jeu de rôle *Rejouer le passé* sur la motivation dans le premier cours de philosophie au collégial, *Philosophie et Rationalité*. »

⁷³ Chamberland, Gilles et Provost, Guy, *Jeu, simulation et jeu de rôle*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, 1996, p. 65.

⁷⁴ Une autre définition plus exhaustive est donnée par Sauvé : « le jeu éducatif est « une situation artificielle (fictive, fantaisiste) dans laquelle des joueurs (un ou plusieurs), mis en position de conflit (lutte, confrontation) les uns par rapport aux autres ou tous ensemble (coopération) contre d'autres forces, sont régis par des règles (procédure, contrôle et clôture) qui structurent leurs actions en vue d'un but déterminé, soit de gagner (gagnant vs perdant), d'être victorieux (contre le hasard, l'ordinateur, un ou plusieurs joueurs) ou de prendre sa revanche contre un adversaire. » Sauvé, Louise, Renaud, Lise et Gauvin, Mathieu, « Une analyse des écrits sur les impacts du jeu sur l'apprentissage », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 33, no. 1, 2007, p. 95.

⁷⁵ Chamberland et Provost, *Jeu, simulation et jeu de rôle*, pp. 44-45.

réalité »⁷⁶. Une simulation cherche à représenter un système rencontré dans la réalité⁷⁷. Les simulations *Rejouer le passé* appartiennent à la catégorie des modèles dynamiques de simulation, dans la mesure où « leur représentation de la réalité inclut des variables de modification, de mouvement, de développement, d'évolution dans le temps »⁷⁸. *Rejouer le passé* est une approche pédagogique d'apprentissage actif basée à la fois sur des jeux de rôle complexes⁷⁹ et des simulations⁸⁰. Or, comme le souligne Léger, le fait de jumeler une simulation avec un jeu de rôle « permettrait de mettre en place un cadre qui facilite la compréhension des élèves quant à leurs possibilités dans le jeu, tout en permettant une liberté d'interprétation à l'intérieur de celui-ci. »⁸¹ Cette méthode favorise l'engagement dans des idées majeures et améliore les compétences critiques, pratiques, intellectuelles et académiques. Une particularité importante réside dans le fait que les séances de cours sont dirigées par les étudiant-e-s. Le rôle de l'enseignant-e consiste plutôt à encadrer, conseiller et évaluer les travaux oraux et écrits. Autre élément essentiel, les rôles et les jeux de *Rejouer le passé* n'ont pas de script ou de dénouement fixe : il ne s'agit pas d'une simple reconstitution historique. Dans ces jeux, les étudiant-e-s reçoivent des rôles de personnages ayant des objectifs spécifiques et doivent communiquer, collaborer et rivaliser efficacement pour atteindre leurs buts. Tout en respectant les croyances philosophiques et intellectuelles des figures historiques qu'elles et ils incarnent ainsi que le contexte et les faits de l'époque, les étudiant-e-s doivent trouver leurs propres moyens d'exprimer ces idées de manière convaincante à travers des écrits, des discours ou d'autres présentations publiques. Ils et elles doivent suivre une stratégie pour tenter de « gagner » le jeu.

Les étudiant-e-s apprennent en :

- Endossant des rôles historiques basés sur des textes classiques ;
- Prenant des décisions dans des jeux élaborés situés dans le passé ;
- Développant des compétences telles que l'expression orale et écrite, la pensée critique, la résolution de problèmes, le leadership et le travail en équipe ;
- Cherchant à l'emporter (gagner le jeu) dans des situations complexes et exigeantes.

⁷⁶ *Ibid.*, p. 81.

⁷⁷ Goutx, David, « Réaliser la gravité d'enjeux abstraits à travers une simulation : comprendre COP-RW comme un rite de passage », *Négociations*, vol. 22, no. 2, 2014, pp. 17-28.

⁷⁸ Chamberland et Provost, *Jeu, simulation et jeu de rôle*, p. 57.

⁷⁹ <https://reactingconsortium.org/WIR-basics>

⁸⁰ Dans la recherche et l'enseignement, simulation et jeu de rôle sont parfois confondus ou intervertis. Sauvé, Louise *et al.*, « Distinguishing between games and simulations: A systematic review », *Educational Technology & Society*, vol. 10, no. 3, 2007, pp. 247-256.

⁸¹ Léger, Éric, « Empathie historique : m  tasynt  se de la place des jeux de rôle et de simulation ludiques », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 50, no. 2, 2024, p. 6.

Quel que soit le sujet ou le niveau de développement, chaque jeu *Rejouer le passé* comprend les éléments suivants :

- Un guide du jeu pour l'étudiant-e, qui expose le contexte historique, l'objectif du jeu, les débats centraux et les règles ;
- Un manuel de l'enseignant-e, contenant des instructions détaillées pour organiser le jeu jour après jour, ainsi que des supports de cours ;
- Un ensemble de fiches de rôle à distribuer aux étudiant-e-s, précisant leurs objectifs individuels et leurs stratégies de jeu ;
- Les textes complémentaires et sources primaires (qui peuvent également figurer en annexe du guide du jeu étudiant).

En outre, certains jeux comprennent divers éléments supplémentaires, allant de documents financiers à des bulletins de vote, ainsi que des modules optionnels qui complexifient et enrichissent les règles de base du jeu.

Pour choisir adéquatement dans le répertoire *Rejouer le passé* la simulation la plus pertinente dans le cadre du premier cours de philosophie, les enseignant-e-s ont regardé les jeux qui se rapprochaient le plus de la compétence du devis ministériel et de la période historique explorée. Il fallait aussi tenir compte de l'enjeu de faisabilité dans la mesure où certaines simulations ont un nombre de personnages limités. Considérant le calendrier du collégial et les tailles des classes, le choix s'est porté sur la simulation « Au seuil de la démocratie : Athènes en -403 » qui a été la première conçue par Marc C. Carne, Naomi Norman et Josiah Ober. La section suivante présente en détail le jeu et son arrimage aux éléments de compétence du premier cours et aux visées de la formation générale.

■ **Fonctionnement de la simulation « Au seuil de la démocratie : Athènes en -403 »**

La simulation « Au seuil de la démocratie : Athènes en -403 » se passe pendant la période classique de la Grèce ancienne, au lendemain de la fin du règne des Trente tyrans en -403. Après près de trois décennies de guerre, Sparte a écrasé la cité démocratique d'Athènes, détruit ses navires de guerre et ses remparts et instauré un régime sanglant dont les excès ont conduit à la guerre civile. Certains citoyens ont été associés directement ou indirectement aux tyrans, d'autres ont résisté, mais la cité est divisée. Grâce à Thrasybule et ses alliés, la ville a été libérée du joug des tyrans et la démocratie a été restaurée, des décisions importantes se profilent pour les citoyens. Les étudiant-e-s évoluent dans trois espaces propres à l'époque et à Athènes : d'abord aux assemblées démocratiques qui ont lieu sur la colline du *Pnyx*, ensuite aux *Dikastéria* (les tribunaux où se déroulent les procès), enfin à l'agora, place publique où discussions, commerces et négociations ont lieu en marge des débats politiques officiels. Le temps est

élastique entre les séances, plusieurs semaines, mois voire des années peuvent parfois s'écouler. Les événements qui se déroulent durant la simulation ne suivent pas nécessairement ce qui s'est réellement produit puisque cela dépend des décisions que les étudiant-e-s adoptent.

Dans un calendrier de session, la simulation est répartie sur six semaines, soit 12 cours de deux heures. Deux séances sont dédiées à la mise en place du jeu, soit l'explication du jeu et du contexte historique, ainsi que l'attribution des personnages. Les étudiant-e-s rentrent ensuite dans la simulation qui compte six rondes et trois rencontres de faction. Une séance de bilan est proposée pour revenir sur les événements passés et préciser ce qui s'est réellement passé dans l'histoire.

❖ Calendrier typique de la deuxième moitié de la session avec la simulation avec les évaluations

Cours 15	Explication du jeu, des règles et distribution des rôles	Lectures à faire à la maison du guide du joueur
Cours 16	Compétition sur le contexte historique	Lectures à faire à la maison du contexte historique
Jours de soutien à la réussite		
S9		
Cours 17	Rencontre de faction 1	Fiche de la simulation du cours 17 au cours 28 (10 %)
Cours 18	Ronde 1	Un discours dans la ronde 1, 2 ou 3 (10 %)
S10		
Cours 19	Ronde 2	
Cours 20	Rencontre de faction 2	
S11		
Cours 21	Ronde 3	
Cours 22	Ronde 4	Un discours dans la ronde 4, 5 ou 6 ou le bilan (10 %)
S12		
Cours 23	Rencontre de faction 3	
Cours 24	Ronde 5	
S13		
Cours 25	Ronde 6	
Cours 26	Réflexion sur les enjeux en vue du texte argumentatif	
S14		

Cours 27	Préparation à l'examen final	
Cours 28	Bilan de la simulation	
S15		
Cours 29	Texte argumentatif (1)	Examen final : 25 %
Cours 30	Texte argumentatif (2)	

Chacune des rondes a un thème différent : la réconciliation, la citoyenneté, l'éducation, le procès de Socrate, les types de régimes politiques, la restauration de l'impérialisme et plusieurs problématiques philosophiques sont abordées à travers le jeu telles que : la démocratie est-elle une bonne forme de gouvernement ? Faut-il imposer des limites au droit à la liberté d'expression ? Les personnes qui ont subi des torts graves doivent-elles rechercher la réconciliation ou la justice rétributive ? Les citoyens doivent-ils recevoir une éducation ou une formation spéciale pour avoir le droit de participer au gouvernement ? Quel type d'éducation doit-être donné ? Doit-elle être payante ou gratuite ? Dans quelles circonstances les personnes nées à l'étranger doivent-elles être admises comme citoyens ? Une démocratie puissante peut-elle, pour assurer sa propre sécurité, imposer sa volonté à d'autres pays ?

La simulation compte plus de quarante personnages différents qui sont répartis en deux catégories. D'abord, il y a quatre factions politiques : les démocrates modérés ou péricleens, les démocrates radicaux ou thrasybuliens, les aristocrates soloniens et les disciples de Socrate. En général, ces factions sont constituées de quatre à six membres. Le reste de la classe est réparti dans des rôles d'indéterminés. À la différence des factions qui ont des objectifs de victoire communs et doivent se soutenir pour gagner le jeu, les indéterminés ont tous des objectifs différents et des alignements politiques différents. Ils jouent cavalier seul pour ainsi dire, bien que plusieurs d'entre eux aient tout intérêt à s'allier. À la fin du jeu, ils doivent rejoindre une faction, mais leur victoire demeure individuelle. Voici quelques exemples de personnages célèbres que compte le jeu : Thucydide, Xénophon, Criton, Thrasybule, Aristoclès (Platon), Glaucon, Éryximaque, Andocide, Callias, Cléophon, Lysias, Archinos, Anytos, Agoratos, Lysimaque, etc. À travers ces séances, les participant-e-s prennent complètement le contrôle de la classe, ils et elles sont responsables de l'organisation et de la gestion des débats, la ou le professeur-e, qui les y a préparé-e-s durant la première moitié de la session, les accompagne, mais n'intervient que rarement. Elle ou il incarne la déesse Athéna et s'assoit au fond de la classe ou sur le côté pour rendre sa présence plus discrète.

Une séance typique commence par un sacrifice à une divinité et le tirage dans l'urne de Pandore d'un événement ajoutant de la théâtralité et de l'incertitude au jeu. La présidence de la séance (gestion du temps et des prises de parole) est assurée par un-e étudiant-e. Après avoir lu l'ordre du jour, la présidence invite les personnes qui ont un discours à venir à l'avant. Après les discours, la séance est ouverte et chacun-e lève la main pour prendre la parole à tour de rôle. Les factions proposent des projets de loi représentatifs de leurs objectifs de victoire. Elles ne peuvent réussir à prendre le pouvoir dans l'assemblée qu'en s'alliant entre elles ou avec des indéterminés. Lorsque les débats ont suffisamment duré, la présidence fait voter l'assemblée. La faction qui réussit à travers toutes les séances à obtenir le plus de voix en passant les lois qui l'avantagent gagne le jeu.

❖ Exemple du déroulement typique d'une ronde : ordre du jour – ronde 3

Activité	Rôles actifs
Mot d'ouverture et présentation de l'ordre du jour	Président d'assemblée
Prière et sacrifice du cochon	Héraut
Bénédiction de Lysimaque (si présente)	Lysimaque
Couronne de la rhétorique	Gorgias
Couronne « dis les choses telles qu'elles sont »	Aristophane
Annonce du sujet (Protection sociale) : ➤ L'éducation dans la cité doit-elle être réformée ? Faut-il rendre l'éducation publique, accessible à tous ? Quelle est la meilleure manière d'éduquer ?	Président d'assemblée
Discours préparés (2 à 3 minutes par participant – pas de lecture)	Ordre des discours obligatoires : disciples de Socrate, Péricléens, Thrasybuliens, Soloniens, indéterminés (s'il y a lieu)
Discussion ouverte, remarques sur les discours et votes sur les propositions	Tous les citoyens
Annonce du second sujet (s'il y a lieu)	Président d'assemblée
Discours préparés (2 à 3 minutes par participant – pas de lecture)	Ordre des discours (s'il y a lieu) : Ordre déterminé par mains levées.
Discussion ouverte, remarques sur les discours et votes sur les propositions	Tous les citoyens
Fermeture de l'assemblée	Président

❖ Évaluations durant la simulation

Discours durant la simulation	Deux discours à rédiger pour la simulation. Critères d'évaluation : utilisation des concepts philosophiques des textes, valeur des arguments, structure, présentation.	Deuxième moitié de la session, lors de deux rondes sur les six, entre la semaine 9 et la semaine 13.	(2 x 10 %) 20 %
Fiche durant la simulation	Analyses argumentatives orales et écrites (identification de notions logiques en contexte de débat, analyse de textes et de discours). Une fiche cumulative des points sera remise à l'étudiant·e·.	Deuxième moitié de la session, lors des 10 séances consacrées à la simulation (les rencontres de factions, rondes et bilan)	10 %

❖ Textes utilisés durant la simulation

Les textes suivants se trouvent dans les recueils de factions et les fiches de personnages indéterminés. Il est important de comprendre que toute la classe ne lit pas tous les textes. Chaque personnage a des textes propres à ses discours et ses objectifs. Nous avons fait une sélection parmi les sources secondaires, l'idée étant de donner un aperçu des ressources utilisées pour les lectures des étudiant·e·s.

Sources primaires – extraits

Platon	<i>Alcibiade, Apologie de Socrate, Banquet, Euthyphron, Gorgias, Ménexène, Protagoras, République, Sophiste, Timée,</i>
Aristophane	<i>Les Nuées</i>
Aristote	<i>Les politiques, Constitution d'Athènes</i>
Diogène Laërce	<i>Vies et doctrines des philosophes illustres</i>
Hérodote	<i>Enquête</i>
Hippocrate	<i>De l'ancienne médecine</i>
Isocrate	<i>Discours, Contre Callimakhos, Sur la paix, aréopagitique, sur l'échange Contre les sophistes</i>
Lysias	<i>Plaidoyer contre Ératosthène un des trente tyrans, Contre Agoratos</i>
Thucydide	<i>La guerre du Péloponnèse</i> (en particulier : premier et troisième discours de Périclès, crise de Mytilène, débat pour l'expédition en Sicile, coup d'État en -408)
Xénophon	<i>De l'économie, Les Helléniques, Mémorables, Les revenus</i>
Solon	<i>Vie de Solon</i>

Sources secondaires - sélection

Azoulay, Vincent, Ismard, Paulin, <i>Athènes 403 : une histoire chorale</i> , Flammarion, Paris, 2020.
Boehringer Sandra, Ernoul, Nathalie, Sebillote Cuchet Violaine, « Sortir du gynécée. un nouveau regard sur la Grèce antique », <i>Musea : musée virtuel sur l'histoire des femmes et du genre</i> ,

exposition mise en ligne en 2018, <https://musea.univ-angers.fr/exhibits/show/sortir-du-gynecee/presentation>

Campagna, Norbert, « Réconciliation ou justice ? : Le problème de l'amnistie », *Revue de théologie et de philosophie*, vol. 134, 2002.

Damet, Aurélie, *Le monde grec. De Minos à Alexandre (1700-323 av. J.-C.)*, Paris, Armand Colin, 2020.

Gavray, Marc-Antoine, *Platon : héritier de Protagoras : un dialogue sur les fondements de la démocratie*, Librairie philosophique J. Vrin, Paris, 2016.

Hadot, Pierre, *Qu'est-ce que la philosophie antique*, Gallimard, Paris, 1995.

Husson, Suzanne, *La « République » de Diogène : une cité en quête de la nature*, J. Vrin, Paris, 2011.

Jaeger, Werner, *Paidea*, traduit par A. et S. Devyver, Gallimard, Paris, 1964.

Jaïdi, Houcine, « L'ostracisme est, depuis l'Antiquité, une preuve de la faiblesse d'une démocratie », *Leaders*, 2 juillet 2019.

Orrieux, Claude, Schmitt-Pantel, Pauline, *Histoire grecque*, PUF, Paris, 2013.

Pernot, Laurent, *La rhétorique dans l'Antiquité*, Le Livre de Poche, Paris, 2000.

de Romilly, Jacqueline, *Problèmes de la démocratie grecque*, Hermann, Paris, 1975.

Arrimage des compétences, objectifs et visées du premier cours de philosophie et de la formation générale avec les éléments pédagogiques de la simulation

Dans les trois tableaux suivants, nous mettons en lien les compétences, objectifs et visées de la formation générale et des cours de philosophie avec les éléments propres à la simulation « Athènes en - 403 : au seuil de la démocratie. » Cette section permet d'expliquer les raisons qui amèneraient un-e enseignant-e à juger pertinente l'adoption de cette approche pédagogique. Le premier tableau présente la compétence du premier cours telle que présentée dans le devis ministériel et les éléments y correspondant dans la simulation. Dans le second, nous mettons en relation les objectifs de la formation générale en philosophie et celles de la simulation. Bien que moins officielles que les compétences du devis, elles demeurent néanmoins très répandues et permettent d'avoir un tableau plus complet de la pertinence de certains aspects de la simulation. Enfin, dans le dernier tableau, nous faisons la même analyse, mais pour les visées de la formation générale. Certains éléments sont répétés plusieurs fois puisqu'ils sont pertinents pour plusieurs compétences, objectifs ou visées.

❖ Tableau des compétences du premier cours de philosophie⁸²

Compétence : Traiter d'une question philosophique de manière rationnelle	Éléments propres à la simulation
Élément 1 : distinguer la philosophie des autres discours sur la réalité. Critères de performance : Reconnaissances des principales caractéristiques de la philosophie : projets, objets, méthodes. Identification des principales différences entre le discours philosophique et les discours scientifique et religieux. Présentation claire de l'avènement de la philosophie et de quelques moments de son évolution.	➤ Étant une immersion historique dans l'Athènes du Ve-IVe siècle, les étudiant-e-s développent une connaissance approfondie du contexte historique en incarnant des personnages de l'époque, ils et elles sont aux premières loges des débuts de la philosophie. ➤ La simulation se déroule durant la période d'effervescence du Ve-IVe siècle av. J.-C. où émerge les différents types de discours dont la philosophie. Elle aborde directement le conflit éducatif et politique entre philosophes, sophistes, rhéteurs au cœur de la cité. Elle permet de saisir la spécificité de la philosophie, sa méthode, ses buts et ses projets ainsi que les enjeux entourant son émergence.

⁸² Devis ministériel du cours *Philosophie et rationalité* 340-101-MQ.

	➤ Pour pouvoir rédiger leurs discours et prendre la parole, les étudiant-e-s doivent s'appuyer sur des lectures. La simulation demande aux étudiant-e-s de développer et d'analyser différents types de discours. Notamment, le discours religieux à travers les textes mythologiques utilisés (ex. le mythe de Protagoras dans le <i>Protagoras</i> de Platon, Hésiode, etc.) et le discours scientifique à travers les textes de la médecine hippocratiques, mais aussi le conflit entre rhétorique et philosophie, les premiers textes historiques (Hérodote, Thucydide), etc. ➤ Ces discours entrent en concurrence dans l'espace public et sont évalués selon des critères de performance et de rationalité.
Élément 2 : présenter la contribution de philosophes de la tradition gréco-latine au traitement de questions. Critères de performance : Formulation cohérente de la pensée de l'auteur. Référence appropriée au contexte sociohistorique de la contribution. Reconnaissance de l'intérêt actuel de la contribution.	➤ Les évaluations de la simulation demandent aux étudiant-e-s de lire des textes philosophiques (sources primaires) et de formuler de manière cohérente la pensée de l'auteur pour pouvoir s'exprimer et défendre leurs idées dans l'assemblée. En ce sens, les étudiant-e-s incarnent des idées philosophiques et les font vivre à travers leur personnage. ➤ Les étudiant-e-s prennent connaissance de manière détaillée et immersive du contexte sociohistorique dans lequel le texte qu'ils et elles lisent a été rédigé. ➤ Actualisation de la pensée, à travers les difficultés et problématiques de la simulation, les étudiant-e-s établissent des parallèles entre l'époque ancienne et aujourd'hui. Les conflits de valeur sur la démocratie, les étrangers, l'éducation, l'impérialisme font écho aux enjeux contemporains. Le bilan de la simulation permet tout particulièrement la reconnaissance de

	l'intérêt actuel de la contribution des philosophes de l'Antiquité.
Élément 3 : produire une argumentation sur une question philosophique. Critères de performance : Élaboration d'une problématique philosophique pertinente sur une question. Formulation claire d'une thèse. Présentation judicieuse d'arguments, d'objections et de réfutations. Respect des exigences de la rationalité dans l'argumentation. Rédaction d'un texte argumentatif d'au moins 700 mots. Utilisation appropriée des stratégies de révision.	➤ Les étudiant-e-s rédigent des discours en s'appuyant sur la lecture de textes classiques de philosophie. ➤ Leurs discours répondent à une problématique du jeu qui est associée à un enjeu philosophique. ➤ Elles et ils doivent repérer les arguments dans les textes puis dans leur discours. ➤ En tant que personnages de fiction ou indéterminés, les étudiant-e-s doivent défendre une position soutenue par des arguments clairs, cohérents, acceptables, pertinents et suffisants. ➤ Durant la simulation, dans les débats oraux, les étudiant-e-s doivent sans arrêt formuler des objections et des réfutations pour convaincre leurs adversaires. ➤ Les étudiant-e-s doivent repérer les formes d'argumentation fautive, notamment les sophismes, les identifier dans leurs discours et chez les autres, ils et elles développent des stratégies de révision pour cela.

❖ Tableau des objectifs de la formation générale en philosophie⁸³

L'élève qui a atteint les objectifs de la formation générale en philosophie peut rendre compte :	➤ La simulation s'arrime aux objectifs de la formation générale en philosophie de la manière suivante :
sur le plan des connaissances : o des thèmes, des œuvres et des courants majeurs de la culture philosophique issus d'époques différentes,	➤ Les étudiant-e-s lisent des textes philosophiques classiques écrits par des intellectuel-les de l'Antiquité (Platon, Aristote, Isocrate, Thucydide, Lysias, etc.) et des textes de

⁸³ Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, « Composantes de la formation générale - Extraits des programmes d'études conduisant au diplôme d'études collégiales (DEC) », Gouvernement du Québec, 2017, pp. 6-7.

o des caractéristiques du discours philosophique au regard des autres discours présents dans la société actuelle, notamment les discours scientifique et religieux, o des concepts clés, des principes et des théories nécessaires à la réflexion philosophique et critique sur les enjeux de l'existence humaine et de son rapport au monde, ainsi que sur l'éthique et le politique, o des règles de la logique et de l'argumentation en philosophie, notamment la pertinence, la cohérence et la suffisance, o des outils méthodologiques ;	littérature secondaire écrits par des spécialistes de l'Antiquité. ➤ Les étudiant-e-s prennent connaissance de l'émergence des discours dans la société athénienne de l'époque et de leur mise en concurrence (philosophie, rhétorique, histoire, mythes et religion traditionnelle, théâtre, etc.). ➤ La simulation permet d'aborder de grandes thématiques philosophiques, politiques, éthiques, épistémologiques, esthétiques à travers les enjeux présentés lors des débats. ➤ Les notions argumentatives (évaluation de la pertinence, de la suffisance, de la cohérence des propos) sont pratiquées <i>in situ</i>, lors des débats, dans les discours et lors de l'évaluation des prises de paroles. ➤ L'apprentissage de la lecture et de l'écriture de textes philosophiques et argumentatifs est pratiqué durant la simulation à plusieurs reprises. ➤ Le repérage des sophismes et des procédés rhétoriques est enseigné et évalué.
sur le plan des habiletés, de son aptitude : o au questionnement, à la problématisation, à la conceptualisation, au jugement, au raisonnement, à l'argumentation, à l'analyse, à l'appréciation, à la capacité à synthétiser, à la comparaison et à l'approfondissement des idées, ➤ o à la proposition de jugements critiques, théoriques et pratiques, en tenant compte de principes généralisables,	➤ La simulation permet la problématisation, le raisonnement, l'argumentation et la comparaison des idées à travers les différentes positions défendues par la pluralité des points de vue des personnages dans le jeu. ➤ Les étudiant-e-s doivent appliquer les connaissances des textes philosophiques pour formuler une réflexion autonome à travers leur personnage. Ils et elles doivent résoudre des situations réelles passées en utilisant leur savoir et leurs compétences philosophiques.

o à l'utilisation des connaissances philosophiques dans le déploiement d'une réflexion autonome, o à l'application de ses connaissances et de ses jugements théoriques à des problèmes philosophiques et à l'analyse de situations actuelles, o à la discussion et au jugement de façon rationnelle, tant oralement que par écrit, dans le respect des règles de la logique et de l'argumentation philosophique, o au développement d'une réflexion critique sur différents sujets, dont l'impact des médias sur les comportements et les façons de penser, o à la communication de ses idées de manière claire et cohérente, à l'oral comme à l'écrit, o à l'adoption d'un regard critique sur ses productions afin d'en percevoir les particularités et les forces, et d'en corriger les faiblesses tant sur le plan des idées que sur celui de la langue, o à un retour réflexif sur soi, ses savoirs et son agir afin d'élaborer sa pensée et d'orienter son action ;	➤ Les étudiant-e-s doivent rédiger des discours clairs et cohérents et les présenter face à la classe en respectant le raisonnement philosophique. Ils et elles doivent repérer et dénoncer les entraves à l'argumentation. ➤ Les étudiant-e-s sont amené-e-s lors du bilan à réfléchir à leur expérience et à leur comportement. Quels défis ont été relevés ? Quelles améliorations ont été constatées ? Elles et ils réfléchissent à l'évolution de leur pensée et de leurs actions. ➤ Les étudiant-e-s portent un regard critique sur leurs idées, leur ouverture d'esprit, en particulier sur leur évaluation de la démocratie et sur la société actuelle. ➤ Les étudiant-e-s doivent s'interroger sur l'impact de la simulation dans leur quotidien et sur leur relation interpersonnelle avec les collègues de la classe. ➤ Lors du bilan, les étudiant-e-s comparent l'enseignement plus traditionnel à l'enseignement par simulation. ➤ Les étudiant-e-s prennent conscience du rôle des émotions dans leur apprentissage, en quoi ces dernières ont-elles affectées positivement ou négatives leur expérience ? Les étudiant-e-s observent si elles ou ils ont développé une maîtrise de soi et si elles ou ils ont développé des stratégies pour se contrôler ou progresser.
sur le plan des attitudes, de sa valorisation :	➤ La simulation met de l'avant la résolution des conflits par le dialogue et l'utilisation d'outils

o de la raison et du dialogue pour apprécier toute question, o de la réflexion critique, o de l'usage correct de la langue pour l'expression de sa pensée, o de l'actualité et de la pertinence du questionnement philosophique sur les enjeux sociaux contemporains, o des idées et de leur histoire, o de l'exercice de la réflexion sur le plan de l'universel, o de la nécessité d'entretenir une vie intellectuelle, o de l'ouverture d'esprit, de la créativité, de l'autonomie dans sa pensée et ses actions, o de la responsabilité individuelle et citoyenne.	philosophiques comme la rationalité, la définition, l'argumentation. ➤ La simulation encourage la réflexivité sur soi par l'entremise de l'incarnation d'un personnage. L'étudiant-e apprend à défendre des opinions autres que les siennes et à prendre du recul sur ces enjeux. ➤ La simulation démontre l'importance de savoir bien exprimer sa pensée à l'oral et à l'écrit pour être écouté-e et avoir un impact sur ses pairs. ➤ La simulation encourage le courage intellectuel par la prise de parole et la défense de la position de son personnage dans un contexte sécuritaire et bienveillant. ➤ La simulation présente les idées du passé dans leur contexte en montrant l'influence des événements et figures sur le cours de l'histoire. ➤ La simulation repose sur la collaboration et la négociation entre les étudiant-e-s. ➤ Les étudiant-e-s sont exposé-e-s à une variété de points de vue portés par les différents personnages dans la simulation, ce qui leur permet de considérer des perspectives autres que la leur. ➤ La simulation requiert de la créativité et de l'autonomie dans la pensée et les actions des étudiant-e-s qui doivent élaborer des stratégies et des solutions pour résoudre les défis rencontrés dans le jeu. ➤ Les enjeux politiques et éthiques présentés par le jeu font écho à des préoccupations contemporaines et universelles (guerres,

	réconciliation, éducation, ingouvernabilité de la démocratie, populisme, impérialisme, conditions de possibilités d'un dialogue rationnel, effets dévastateurs de la rhétorique, influence de la richesse, pluralisme des croyances et des opinions, etc.). ➤ La simulation met l'accent sur le rôle de l'individu au sein de la cité et sur sa responsabilité face au groupe. Les choix individuels impactent la destinée collective. En ce sens, les étudiant-e-s sont sensibilisé-e-s au rôle et aux responsabilités de citoyen-ne.

❖ Tableau des visées de la formation générale⁸⁴

N. B. Dans le tableau, les visées qui ne concernent pas directement les cours de philosophie sont barrées.

Visée 1 « former la personne à vivre en société de façon responsable » :

- faire preuve d'autonomie et de créativité dans sa pensée et ses actions,
- faire preuve d'une pensée rationnelle, critique et éthique,
- adopter des stratégies qui favorisent le retour réflexif sur ses savoirs et son agir,
- poursuivre le développement d'un mode de vie sain et actif,
- assumer ses responsabilités sociales ;

- La simulation favorise le développement de l'autonomie et de la créativité chez les étudiant-e-s, car elle les encourage à innover et à prendre des décisions indépendantes dans un contexte complexe et inédit. En jouant, les étudiant-e-s expérimentant une marge de manœuvre beaucoup plus grande que dans un enseignement traditionnel. En ce sens, elles et ils exercent leur liberté.
- La simulation permet aux étudiant-e-s de mieux se connaître en relevant des défis et en incarnant un personnage différent de leur pensée et de leur caractère.
- La simulation encourage les étudiant-e-s à assumer leurs responsabilités sociales en les plaçant dans des

⁸⁴ *Ibid.*, p. 5.

	fonctions politiques et en les engageant dans des débats sur des questions sociétales. ➤ La simulation favorise la pensée critique des étudiant-e-s en les mettant face à des dilemmes éthiques et en les engageant dans des débats basés sur des textes philosophiques. ➤ Le jeu favorise le retour réflexif, car les étudiant-e-s sont constamment amenés à réfléchir sur leurs choix, leurs actions et leurs discours.
Visée 2 « amener la personne à intégrer les acquis de la culture » ➤ reconnaître l'influence de la culture et du mode de vie sur la pratique de l'activité physique et sportive, ➤ reconnaître l'influence des médias, de la science ou de la technologie sur la culture et le mode de vie, ➤ analyser des œuvres ou des textes en philosophie ou en <i>humanities</i> issus d'époques ou de courants d'idées différents, ➤ apprécier des œuvres littéraires, des textes ou d'autres productions artistiques issus d'époques ou de courants d'idées différents.	➤ La simulation repose sur l'écriture de discours à partir de la lecture et de l'analyse de textes philosophiques de l'Antiquité. ➤ Les étudiant-e-s s'approprient les enjeux de l'époque à travers un personnage et sont immergés dans le contexte historique de la cité athénienne. ➤ Les étudiant-e-s doivent incarner des idées philosophiques et les défendre, elles et ils le font revivre en recréant l'assemblée démocratique d'Athènes. ➤ La simulation présente une variété de textes permettant aux étudiant-e-s d'apprécier des points de vue différents et des conflits intellectuels, notamment l'opposition entre rhétorique et philosophie.
Visée 3 « amener la personne à maîtriser la langue comme outil de pensée, de communication et d'ouverture au monde » ➤ améliorer sa communication dans la langue seconde, ➤ maîtriser les règles de base du discours et de l'argumentation, ➤ parfaire sa communication orale et écrite dans la langue d'enseignement	➤ La simulation contribue au perfectionnement de la communication orale et écrite et renforce la maîtrise des règles du discours et de l'argumentation, car les étudiant-e-s doivent convaincre et débattre sans arrêt en s'appuyant sur des critères de rationalité.

QUESTIONS DE RECHERCHE ET OBJECTIFS DE L'ÉTUDE D'IMPACTS

Objectif principal de recherche

Notre objectif est de mesurer les impacts de la simulation « Au seuil de la démocratie : Athènes en -403 » de la méthode *Rejouer le passé* dans le premier cours de philosophie et cela se traduit par la question de recherche générale suivante : est-ce que la simulation « Au seuil de la démocratie : Athènes en -403 » de la méthode *Rejouer le passé* favorise la réussite éducative chez les étudiant-e-s du premier cours de philosophie au collégial sous l'angle de la pensée ouvertement active, du vécu d'émotions et d'un rapport positif à soi et à autrui ? Si la réussite scolaire peut se mesurer par une différence chiffrée à partir du taux de réussite et d'échec du cours et des notes (finales et à l'évaluation finale), la réussite éducative englobe le développement global de la personne, autant sur le plan intellectuel, physique, psychique, moral, etc. Nos sous-objectifs sont donc divisés sous trois aspects reliés à la réussite éducative et représentant les trois axes de notre recherche. Enfin, notre quatrième objectif secondaire porte sur la réussite scolaire, en se concentrant plus particulièrement sur les moyennes des notes finales et les taux de réussite du premier cours de philosophie.

Objectifs secondaires

▪ Axe 1 : le développement de l'esprit critique

Est-ce que la simulation « Au seuil de la démocratie : Athènes en -403 » de la méthode *Rejouer le passé* favorise l'esprit critique ? Est-ce qu'elle augmente le développement de la pensée activement ouverte, disposition cognitive qui mesure la réflexivité, la sensibilité aux explications alternatives, l'ouverture épistémique (capacité à réviser ses croyances face à des preuves contradictoires), le découplage cognitif (aptitude à séparer les informations contextuelles des principes logiques), la gestion de l'ambiguïté (tolérance au doute et report de la conclusion, éviter les jugements précipités) et l'importance accordée à la vérité et au fait d'avoir une réflexion motivée par des raisons valables ? Est-ce qu'elle favorise le développement d'attitudes liées à l'esprit critique (curiosité, flexibilité, autonomie, confiance en la raison, courage intellectuel, intégrité intellectuelle, humilité intellectuelle, empathie intellectuelle, persévérance intellectuelle, etc.), d'habiletés liées à la pensée critique (interpréter, analyser, synthétiser, évaluer, etc.), et la métacognition chez les étudiant-e-s du premier cours de philosophie au collégial ?

▪ Axe 2 : la rétention des savoirs par le vécu d'émotions

Lors d'une séance de la simulation « Au seuil de la démocratie : Athènes en -403 » de la méthode *Rejouer le passé* les étudiant-e-s vivent-ils plus d'émotions (positives et/ou négatives) que lors d'une séance d'enseignement traditionnel ? Quels sont les types d'émotions dominantes vécues lors d'une séance de la simulation « Au seuil de la démocratie : Athènes en -403 » de la méthode *Rejouer le passé* ? Les émotions vécues aident-elles à la mémorisation ?

▪ **Axe 3 : le rapport à soi et à autrui**

Est-ce que la simulation « Au seuil de la démocratie : Athènes en -403 » de la méthode *Rejouer le passé* favorise le développement des aptitudes associées au rapport à soi (régulation émotionnelle, maîtrise de soi, gestion du stress, adaptabilité, autonomie, connaissance de soi, réflexivité, sentiment de compétence et créativité) et à autrui (compétences émotionnelles, collaboration, écoute, ouverture, assertivité, empathie, implication, leadership et capacité à convaincre) chez les étudiant-e-s du premier cours de philosophie au collégial ?

Est-ce que la simulation « Au seuil de la démocratie : Athènes en -403 » de la méthode *Rejouer le passé* augmente le sentiment d'appartenance sociale (sentiment d'acceptation et sentiment d'intimité) chez les étudiant-e-s du premier cours de philosophie au collégial ?

▪ **Réussite scolaire**

Est-ce que la simulation « Au seuil de la démocratie : Athènes en -403 » de la méthode *Rejouer le passé* favorise la réussite scolaire chez les étudiant-e-s du premier cours de philosophie au collégial ?

Intérêt de la recherche

Van der Maren⁸⁵ énonce les exigences d'une recherche utile et intéressante pour les professeur-e-s. Celle-ci doit répondre à six exigences : rentabilité rapide, caractère utilitaire, validation par les pairs, possibilité d'adaptation, proximité de la ressource, proximité de la pratique. Notre recherche rencontre chacune de ces exigences. En effet, sur le plan de la rentabilité et de l'utilité, les hypothèses de l'évaluation cherchent à résoudre un problème réel rencontré dans le premier cours de philosophie (voir la section sur les difficultés rencontrées par les étudiant-e-s dans le premier cours) et si les résultats sont concluants, l'utilisation peut être immédiate en adoptant la méthode pédagogique recommandée.

⁸⁵ Van der Maren, J.-M., « En quête d'une recherche pédagogique », in *Recherches, pratiques et savoirs en éducation*, Bruxelles, 2002, p. 90.

L'évaluation est réalisée par des enseignant-e-s conscientes du problème et fait appel aux enseignant-e-s directement concernées par ces enjeux. Ayant été retravaillée pour servir dans le premier cours de philosophie, la méthode pédagogique est adaptée au devis ministériel du 340-101-MQ. Sur le plan de la proximité de la ressource et de la pratique, celle-ci est facile d'accès et diffusée dans le réseau via une équipe Teams accessible à toute personne enseignante en faisant la demande. Sur le plan de l'amélioration, le matériel fait l'objet d'une réévaluation constante permettant de s'assurer que les lectures et les évaluations sont en phase avec le niveau des étudiant-e-s et les éléments de compétence. Enfin, en plus de faciliter le partage du matériel pédagogique entre professeur-e-s, une communauté existe déjà qui soutient et encourage ceux ou celles qui voudraient essayer la méthode en les aidant à l'intégrer à leur cours.

De plus, notre étude vise à élaborer des données probantes⁸⁶ basées sur des preuves. Comme le rappelle Laroche : « Quand on parle de données probantes, on fait généralement référence à des pratiques de prévention ou d'intervention validées par une certaine forme de preuve scientifique, par opposition aux approches qui se basent sur la tradition, les conventions, les croyances ou les données non scientifiques »⁸⁷. Concrètement, notre étude ne repose pas simplement sur des témoignages d'acteurs (enseignant-e-s, élèves) ou à des recommandations d'experts qui pourraient être biaisées par des biais de confirmation et n'est pas non plus simplement descriptive. Elle comporte des groupes de contrôle et des groupes de traitement pour évaluer l'efficacité de la pratique enseignante. Enfin, notre étude a été réalisée sur trois sessions, elle ne repose pas sur une taille d'échantillon trop restreint ou sur une population trop localisée. Nous nous sommes assurées d'une assignation aléatoire des participant-e-s dans les groupes de traitement et de comparaison et nos outils sont standardisés et validés avec un contrôle rigoureux des variables (voir la section sur la méthodologie). Tous ces critères correspondent à une recherche expérimentale de qualité permettant d'obtenir des données probantes⁸⁸.

Effets anticipés sur la population

Dans cette section, nous établissons l'ensemble des changements qui pourraient être induits par notre recherche et par la simulation sur les populations affectées par l'étude. Nous dressons une liste

⁸⁶ Bissonnette, Steve *et al.*, « Chapitre 1. Quelle place est accordée aux données probantes en éducation et dans la formation en enseignement ? », in *Les données probantes et l'éducation*, De Boeck Supérieur, 2023, pp. 21-45.

⁸⁷ Laroche, M., « Vers une pratique fondée sur les données probantes », 2008, p. 2.

⁸⁸ Bissonnette *et al.*, « Chapitre 1. Quelle place est accordée aux données probantes en éducation et dans la formation en enseignement ? », p. 24.

exhaustive des effets positifs et négatifs potentiels pouvant affecter la réussite éducative, la santé, la qualité de vie, le comportement et l'environnement des personnes participant à cette étude.

Les personnes susceptibles d'être affectées par cette recherche sont d'abord les étudiant-e-s de niveau collégial participant à un cours de philosophie 340-101-MQ dans les collèges de Maisonneuve et d'André-Grasset. Ensuite, les professeur-e-s de philosophie du Collège de Maisonneuve et d'André-Grasset sont aussi touché-e-s par cette recherche.

■ Population étudiante

Voici une liste des changements pouvant affecter les étudiant-e-s exposé-e-s à la méthode pédagogique *Rejouer le passé*.

❖ Les effets positifs potentiels de la simulation sur les étudiant-e-s

D'un point de vue affectif

- Avoir une motivation et un engagement accrus à suivre le cours et à y participer
- Avoir une meilleure régulation émotionnelle et de meilleures compétences émotionnelles
- Avoir une meilleure gestion du stress et une meilleure confiance en soi
- Vivre des émotions durant la classe
- Vivre un *bleed*⁸⁹ positif

D'un point de vue social

- Ressentir une appartenance au groupe supérieure à la moyenne
- Être plus impliqué-e
- Oser prendre la parole en public
- Oser confronter ses idées des autres
- Créer des liens et des amitiés avec les autres
- Coopérer et négocier avec les autres étudiant-e-s
- Avoir une plus grande assertivité, une meilleure capacité à convaincre, un meilleur leadership
- Avoir une meilleure écoute, être plus coopératif-ve
- Favoriser l'intégration des personnes atteintes de certains troubles comme le TSA et l'anxiété généralisée

D'un point de vue cognitif

- Avoir une meilleure communication orale de ses idées
- Être plus ouvert-e d'esprit

⁸⁹ Le *bleed* positif se caractérise par un transfert d'émotion(s) positive(s) ou bénéfique(s) entre une personne et le personnage qu'elle incarne.

- Être capable de porter un regard critique sur ses propres idées
- Être plus apte à convaincre et à débattre
- Avoir une plus grande réflexivité sur soi
- Avoir un esprit critique plus aiguisé
- Avoir un sentiment de compétence et d'autonomie augmentés
- Avoir une meilleure connaissance de soi
- Avoir une meilleure maîtrise des contenus historiques
- Avoir plus grande compréhension des textes philosophiques
- Produire une argumentation philosophique de meilleure qualité
- Favoriser la créativité

D'un point de vue de la réussite éducative

- Une plus grande assiduité aux cours
- Une plus grande participation aux cours
- Une diversification des modes d'évaluation favorisant une plus grande variété de compétences
- Une plus grande compréhension des spécificités de la philosophie
- Une meilleure connaissance du contexte sociohistorique

❖ Les effets négatifs potentiels de la simulation sur les étudiant-e-s

D'un point de vue affectif

- Vivre un *bleed* négatif⁹⁰
- Être incapable de sortir de son rôle
- Vivre une augmentation du stress
- Se sentir dépassé-e par la situation
- Vivre de la frustration
- Ressentir des émotions négatives à l'endroit d'un-e autre joueur-euse à l'extérieur du jeu
- Être incapable de réguler ses émotions (trop d'émotions, trop fortes)
- Vivre un sentiment d'échec ou de honte
- Devoir défendre des idées contraires à nos valeurs et ce qui pourrait provoquer un malaise ou de la colère

D'un point de vue social

- Accentuer un isolement social

⁹⁰ Le *bleed* négatif se caractérise par un transfert d'émotion(s) négative(s) entre une personne et le personnage qu'elle incarne.

- Stigmatiser des personnes ayant un problème d'élocution, dont la langue principale n'est pas le français, dont l'anxiété est envahissante
- Créer ou conforter certains préjugés
- Défavoriser des personnes atteintes de certains troubles comme le TSA ou de l'anxiété généralisée
- Être gêné et anxieux-ses de s'exprimer devant des gens

D'un point de vue cognitif

- Vivre une dissonance cognitive

D'un point de vue de la réussite éducative

- Vivre un sentiment d'incompétence

❖ Les effets positifs potentiellement de la recherche sur les étudiant-e-s

- C'est une occasion pour que soient mises en place des méthodes d'enseignement qui répondent mieux à leurs besoins.
- C'est une occasion de faire entendre leurs besoins, leurs difficultés et leurs points de vue.
- C'est l'opportunité d'évaluer leur maîtrise des compétences philosophiques et de savoir le chemin qu'il leur reste à parcourir pour développer ces habiletés

❖ Les effets négatifs potentiellement de la recherche sur les étudiant-e-s

- Le temps que les étudiant-e-s devront consacrer à l'étude peut-être un irritant.
- Les étudiant-e-s devront procéder à une auto-évaluation de certains aspects de leur personnalité qui pourrait occasionner un certain malaise ou une certaine gêne.

▪ Population professorale

❖ Les effets positifs potentiels de la simulation sur les professeur-e-s

Nous pensons que les professeur-e-s exposé-e-s aux simulations longue durée pourraient vivre les changements suivants sous différents aspects :

Transmission des connaissances et méthodologie

- Proposer une pédagogie active (augmentation de la participation) qui augmente la motivation
- Offrir un enseignement autodéterminé qui augmente la motivation intrinsèque
- Permettre une bonne mise en pratique des contenus
- Proposer une méthodologie plus concrète (facile à exposer), moins magistrale
- Proposer une méthodologie produisant une augmentation du taux de réussite du cours et des notes aux évaluations
- Proposer une méthodologie qui crée une diminution de l'absentéisme

- Permettre une plus grande diversité des évaluations (idée plus complète de la maîtrise des compétences)

Préparation des cours

- Gain de temps à long terme (méthodologie clé en main)

Relation professeur-e-s/étudiant-e-s

- Permettre de créer une relation plus intime avec les étudiant-e-s
- Permettre de créer un espace bienveillant et de confiance
- Transformer les rapports professeur-e/étudiant-e par le fait que le ou la professeur-e laisse toute la place aux étudiant-e-s durant la simulation

❖ Les effets négatifs potentiels de la simulation sur les professeur-e-s

Transmission des connaissances et méthodologie

- Temps réduit pour transmettre des contenus (temps pour faire passer les questionnaire et temps associés à la méthode pédagogique)
- Méthode peu flexible en termes de temps
- Augmentation du stress

Préparation des cours

- Appropriation complexe du matériel (beaucoup de matériel, temps d'assimilation, etc.) qui peut provoquer le sentiment d'être dépassé par les événements
- Risques accrus de plagiat et fraude pour les travaux à faire à la maison
- Certains contenus nécessitent de faire de nombreuses modifications périphériques
- Gestion plus complexe des absences lors d'évaluation
- Réorganisation complexe du calendrier en cas d'imprévu
- Augmentation du stress produit par la nécessité de s'adapter aux situations imprévues et d'improviser pour pallier l'intégration complexe de certains éléments de la simulation

Relation professeur-e-s/étudiant-e-s

- Rien à noter

❖ Les effets positifs potentiels de la recherche sur les professeur-e-s

- Une occasion de se questionner sur les stratégies pédagogiques utilisées en philosophie et de potentiellement en valider certaines.
- C'est aussi l'opportunité de mieux comprendre les mécanismes d'apprentissage et le rôle que jouent les émotions dans ceux-ci.
- C'est la possibilité d'augmenter et de varier ses outils pédagogiques et ses méthodes d'enseignement.

- Cela permet de mieux comprendre les défis rencontrés par les étudiant-e-s dans la relation aux autres et à leurs professeur-e-s.
- C'est l'occasion de discuter avec ses pairs de pédagogie et d'enseignement.

❖ Les effets négatifs potentiels de la recherche sur les professeur-e-s

- Le temps consacré à l'étude peut amener les professeur-e-s à devoir retirer des contenus.

Mécanismes d'atténuation des effets négatifs

❖ Mesures pour atténuer les effets négatifs du temps consacré à de l'étude

Mesures proposées : Informer les participant-e-s du temps que représente leur implication, rappeler que leur participation est totalement libre, offrir un incitatif (tirage de trois cartes cadeaux par années).

Effets obtenus : Pour connaître l'efficacité de ces mesures, il aurait été nécessaire d'interroger les étudiant-e-s sur impact qu'ont eu ces incitatifs. Or, ces mesures cherchent justement à minimiser les effets du temps important que doit consacrer une personne à l'étude, il aurait été contreproductif de documenter l'effet de cette mesure (plus de temps consacré à l'étude).

❖ Mesure pour atténuer les effets des sujets sensibles sur les participant-e-s

Mesures proposées : Aviser les participant-e-s de ce risque, expliquer la procédure à suivre si une personne ressent un malaise (un ou une membre de l'équipe de recherche accompagnera cette personne au service d'aide psychosocial du Collège pour qu'elle reçoive l'aide nécessaire).

Effets obtenus : À notre connaissance, aucune personne n'a ressenti ce genre de malaise. Est-ce parce que les participant-e-s ont été informé-e-s de ce risque ? Impossible de se prononcer.

❖ Mesures prises pour protéger la confidentialité et l'anonymat des participant-e-s :

Mesures proposées : Aviser chaque personne présente de ce risque, faire signer à tou-te-s les participant-e-s des focus group une entente de confidentialité, attribuer un numéro d'identification lors du focus group, colliger les données (les agréger) afin d'éviter que ne soient rendus publics des renseignements qui pourraient permettre l'identification d'une personne.

Effets obtenus : À l'heure actuelle, nous pouvons affirmer qu'aucun manquement à la confidentialité et à l'anonymat n'a été observé. Nos mesures ont certainement permis de préserver l'anonymat. En ce qui concerne la confidentialité, cela reste invérifiable, car il n'est pas possible de savoir si une personne présente au focus group a divulgué ou non des informations confidentielles malgré la signature de l'entente de confidentialité.

❖ Mesure de rétention des participant-e-s :

Mesure proposée : offrir trois cartes cadeaux par année aux personnes ayant participé à l'étude (incitatif).

Effet obtenu : Comme mentionné plus haut, pour connaître l'efficacité de cette mesure, il aurait été nécessaire d'interroger les étudiant-e-s sur impact qu'a eu cet incitatif. Comme cette mesure cherche à minimiser, entre autres, les effets du temps important que doit consacrer une personne à l'étude, il aurait été contreproductif de documenter l'effet de cette mesure.

CADRE THÉORIQUE - MÉTHODOLOGIE

Choix des axes

Lors de l'élaboration de notre revue de littérature que nous détaillerons dans la section suivante, nous avons pu constater que l'augmentation de la motivation et de l'engagement a été plusieurs fois mesurée et observée dans la littérature secondaire entourant l'implantation des simulations *Rejouer le passé*, en particulier aux États-Unis. D'autres thématiques ont également été étudiées telles que le développement des émotions ou l'autorégulation. Par conséquent, nous avons décidé de regarder les impacts de cette méthode d'enseignement sous d'autres angles. Comme il s'agit d'une première étude québécoise de cette ampleur, avec toute la nouveauté qu'elle comporte, il nous semblait important d'avoir des axes de recherche variés et complémentaires qui permettraient de rendre compte de la richesse des impacts de la méthode *Rejouer le passé*. En ayant enseigné la simulation durant une première année et en lisant la littérature secondaire portant sur les effets bénéfiques des jeux *RTTP* aux États-Unis, nous avions certaines intuitions sur les pistes à creuser pour mesurer une démarcation entre les cours avec et sans la méthode par simulation. D'abord, nous avons remarqué que les étudiant-e-s ressentaient plus d'émotions dans les cours avec simulation que dans les cours « standards » et cet élément avait été relevé également dans le rapport réalisé par Vincent Thibeault⁹¹. Nous voulions donc valider cette impression de départ de manière systématique. Un autre aspect important remarqué dans la littérature secondaire des simulations portait sur le rapport social en classe. Mark C. Carnes, pionnier américain de la méthode, mentionnait une étude d'Ann Engar portant sur l'augmentation du réseau social des étudiant-e-s et leurs interactions intra et extraclasse⁹², un élément également mesuré dans une étude de 2016⁹³. L'intensité relationnelle créée par la méthode nous avait interpellées, surtout au sortir de la pandémie. Enfin, étant professeures de philosophie, il nous semblait essentiel que l'étude puisse démontrer ou infirmer une efficacité sur le plan des compétences exigées par le devis du premier cours de philosophie, notamment sur le plan de l'esprit critique. Et cela, d'autant que dans la littérature américaine sur les simulations

⁹¹Thibeault, Vincent et Desharnais, Frédérique, « Rapport d'analyse des données sur l'efficacité des simulations en éducation », Montréal, Fond d'innovation pédagogique du Collège André-Grasset, 2021, pp. 1-35.

⁹² Carnes, Mark C., *Minds on fire : how role-immersion games transform college*, 2018, pp. 199-200.

⁹³ Webb, Jeff et Engar, Ann, « Exploring classroom community: A social network study of Reacting to the Past », *Teaching and Learning Inquiry*, vol. 4, no. 1, mars 2016, pp. 8-24.

RTTP, il est souvent mentionné qu'elles aident au développement de la pensée critique⁹⁴, notamment pour l'analyse de sources primaires, la formation et la rédaction d'arguments⁹⁵.

Toutes ces pistes prenant en compte l'émotionnel, le social et la pensée critique émergent d'une conception de la réussite comme éducative. Notre recherche ne s'inscrit pas dans une perspective de réussite scolaire, laquelle s'apparente davantage à une logique « comptable » en se concentrant sur les taux de diplomation et les résultats. Cette vision réduit le collégial à un lieu servant les exigences d'un programme d'étude, lui-même conçu pour développer des compétences pour le marché du travail ou la poursuite d'études supérieures. Cette conception, source d'appauvrissement, néglige les rôles plus larges et fondamentaux que remplit l'enseignement collégial. En ce sens, le Cégep permet une réussite personnelle et professionnelle qui poursuit deux grandes finalités : le développement intégral de la personne et le développement du respect des droits de la personne comme fondement de la démocratie⁹⁶. Pour reprendre les mots de Barbeau, la réussite éducative donne à ceux et celles qui fréquentent l'école « les savoirs nécessaires et les habiletés de l'esprit et du cœur qui ouvrent la voie à une vie réussie. »⁹⁷ Il s'agit de concevoir que les professeur-e-s, les étudiant-e-s et les savoirs interagissent dans une dynamique socioaffective⁹⁸. C'est en prenant en compte ces considérations que nous avons élaboré trois axes de mesure, l'idée étant qu'ils soient représentatifs d'impacts dans les différentes sphères affectives et sociales où se déploie l'enseignement. Ainsi, le premier axe se concentre sur le développement de l'esprit critique, le deuxième sur la rétention d'informations par le vécu d'émotions, le troisième sur le rapport à soi et aux autres. Avant de passer à leur présentation détaillée et aux outils de mesure choisis pour les mesurer, nous présentons une revue de littérature des données existantes sur la méthode pédagogique *Rejouer le passé*.

Revue de littérature sur la méthode *Rejouer le passé*

Au Québec, la littérature sur l'impact des simulations est quasiment inexistante. Lors de l'implantation de premières simulations au Collège André Grasset, durant la pandémie de COVID-19, Vincent Thibeault et Frédérique Desharnais, professeur-e-s de philosophie, ont réalisé un rapport d'analyse des données recueillies dans le cadre du projet « L'usage de simulations et de jeux de rôle

⁹⁴ Ludolph, Patrick, « Measuring Critical Thinking in Reacting to the Past », *Teaching History: A Journal of Methods*, vol. 48, no. 1, décembre 2023, p. 94 ; Joyce, Kathryn E. *et al.*, « Teaching Philosophy through a Role-Immersion Game: Reacting to the Past », *Teaching Philosophy*, vol. 41, no. 2, 2018, pp. 175-198.

⁹⁵ Nous reviendrons sur cette littérature dans notre cadre théorique portant sur l'axe 1 et le développement de la pensée critique.

⁹⁶ Barbeau, *Interventions pédagogiques et réussite au cégep. Méta-analyse*, p. 6.

⁹⁷ *Ibid.*, p. 7.

⁹⁸ *Ibid.*, p. 12.

comme pédagogie active centrée sur l'étudiant ». Après avoir enseigné à distance durant les sessions d'hiver 2020, automne 2020 et hiver 2021, les professeur-e-s ont réalisé cinq cueillettes de données par sondage sur la motivation des étudiant-e-s, la rétention de l'information, le recueil de témoignages et l'analyse d'émotions vécues durant la simulation. Sur la motivation, les professeur-e-s ont adopté l'approche suivante : « Au lieu de mesurer directement la motivation intrinsèque, nous avons fait de celle-ci une variable composite qui provient de la combinaison de cinq sous-variables qui ont été déterminées comme composantes de la motivation. Ces variables sont (1) l'intérêt de l'étudiant pour la matière (2) son sentiment de compétence perçue en rapport au cours (3) l'effort qu'il accepte d'y accorder (4) sa perception de la valeur et de l'utilité du cours et (5) son sentiment d'affiliation sociale dans la classe. Ces sous-variables ont été choisies en s'inspirant de la théorie de la motivation de Deci et Ryan (2000) selon laquelle une personne est motivée par une activité qui satisfait des besoins psychologiques de base. »⁹⁹ Les résultats de ce premier rapport sont encourageants, chaque variable de la motivation intrinsèque ayant augmenté entre le prétest et le posttest. Cependant, cette étude a été réalisée dans un contexte d'enseignement en ligne, dans un collège privé ayant une population étudiante particulière et réduite¹⁰⁰, sans comparaison avec des groupes de contrôle et sans aspect longitudinal. Les deux enseignant-e-s ont également présenté leur expérience et les bienfaits observés sur le site Eductive¹⁰¹. Une revue de la littérature sur les simulations en éducation avait également été réalisée parallèlement au premier rapport en recensant les études menées principalement aux États-Unis sur la méthode *RTTP* et sur les simulations plus largement.

À notre connaissance, notre étude d'impacts est non seulement la première sur la méthode pédagogique *Rejouer le passé* au Québec, mais aussi celle avec la plus grande population en termes de participation, toutes études confondues (n=858). Dans le champ des études historiques, il existe certaines études dont une métasynthèse récente sur la place des jeux de rôle et des simulations ludiques pour développer l'empathie historique¹⁰², mais les jeux *RTTP* n'y sont pas mentionnés.

Aux États-Unis, en revanche, on compte une littérature abondante sur l'impact des simulations *RTTP*. Ces études s'inscrivent généralement dans le champ de l'enseignement de l'histoire, des sciences

⁹⁹ Thibeault et Desharnais, « Rapport d'analyse des données sur l'efficacité des simulations en éducation », p. 4.

¹⁰⁰ Dans la mesure où elle peut ne pas être complètement représentative de la population étudiante que l'on rencontre dans le contexte de l'enseignement collégial standard.

¹⁰¹ Desharnais, Frédérique et Thibeault, Vincent, « Jeux de rôle en philosophie : engager les étudiants comme jamais auparavant - Éductive », *Eductive*, 17 novembre 2021, <<https://eductive.ca/ressource/jeux-de-role-en-philosophie-engager-les-etudiants-comme-jamais-auparavant/>>, consulté le 1 décembre 2025.

¹⁰² Cette dernière se comprend comme « l'effort conscient de comprendre la conscience d'une personne du passé sans teinter cette compréhension de jugements. » Léger, « Empathie historique », p. 3.

politiques ou des cours de culture classique¹⁰³. De nombreuses études se concentrent sur l'augmentation de l'engagement¹⁰⁴, de la motivation et de la participation¹⁰⁵ des étudiant-e-s en classe, sur les relations sociales¹⁰⁶, d'autres, moins abondantes, portent sur les compétences¹⁰⁷ développées par le jeu. Bien que celles-ci soient généralement élogieuses, les études portant sur la méthode *RTTP* sont majoritairement qualitatives ou descriptives. Comme le souligne Ludolph : « Most works on *Reacting* rely on student self-report (from class discussion, surveys, or focus groups) or faculty observations. »¹⁰⁸ Une minorité

¹⁰³ Albright, Christine L., « Harnessing Students' Competitive Spirit: Using Reacting to the Past to Structure the Introductory Greek Culture Class », *The Classical Journal*, vol. 112, no. 3, 2017, pp. 364-379 ; Mulligan, Bret, « Coniuratio! Ethopoeia and "Reacting to the Past" in the Latin Classroom (and Beyond) », *The Classical Journal*, vol. 110, no. 1, 2014, pp. 107-123.

¹⁰⁴ Albright, « Harnessing Students' Competitive Spirit » ; Attridge Bufton, Martha et Walker, Pamela J., « Teaching History with Reacting to the Past | Canadian Historical Association | Société historique du Canada », <https://cha-shc.ca/>, <<https://cha-shc.ca/teachers-learning-bl/teaching-history-with-reacting-to-the-past/>>, 15 décembre 2025 ; Barber, Christopher, « Reflecting on Reacting: Incorporating Reacting to the Past Games in the High School Classroom », *Teaching History: A Journal of Methods*, vol. 48, no. 1, décembre 2023, pp. 76-83 ; Carnes, *Minds on fire: how role-immersion games transform college* ; Curry, Amy, « Using Role Playing to Keep Students Engaged », *Norton Learning Blog*, 18 décembre 2020, <<https://nortonlearningblog.com/archives/1093>> ; Glasgow, Sara M., « Stimulating Learning by Simulating Politics: Teaching Simulation Design in the Undergraduate Context », *International Studies Perspectives*, vol. 15, no. 4, 2014, pp. 525-537 ; Gilbert, Jacqueline A., « Reacting to the Past Drives Business Students' Engagement », *Journal on Excellence in College Teaching*, vol. 32, no. 3, 2021 ; Lazrus, Paula Kay ; McKay, Gretchen Krehling, « 21 The Reacting to the Past Pedagogy and Engaging the First-Year Student », *To Improve the Academy: A Journal of Educational Development*, vol. 32, 2013 ; Lightcap, Tracy, « Creating Political Order: Maintaining Student Engagement through Reacting to the Past », *Political Science & Politics*, vol. 42, no. 1, 2009, pp. 175-179 ; Olwell, Russell et Stevens, Azibo, « "I had to double check my thoughts": How the Reacting to the Past Methodology Impacts First-Year College Student Engagement, Retention, and Historical Thinking », *The History Teacher*, vol. 48, no. 3, mai 2015, pp. 1-13 ; Smoak, Ginger L., « Reacting to the Past and Subversive play: Pushing Boundaries in Pedagogy », *Quidditas*, vol. 39, 2017, pp. 271-282 ; Tatlock, Julie C. et Reiter, Paula, « Conflict and Engagement in "Reacting to the Past" Pedagogy », *Peace Review*, vol. 30, no. 1, janvier 2018, pp. 17-22 ; Watson, C. Edward et Hagood, Thomas Chase, *Playing to learn with reacting to the past: research on high impact, active learning practices*, 2018 ; Weidenfeld, Matthew C. et Fernandez, Kenneth E., « Does Reacting to the Past Increase Student Engagement? An Empirical Evaluation of the Use of Historical Simulations in Teaching Political Theory », *Journal of Political Science Education*, vol. 13, no. 1, janvier 2017, pp. 46-61.

¹⁰⁵ Higbee, Mark, « How Reacting to the Past Games "Made Me Want to Come to Class and Learn": An Assessment of the Reacting Pedagogy at EMU, 2007-2008 », *The Scholarship of Teaching and Learning at EMU*, vol. 2, no. 1, octobre 2009.

¹⁰⁶ Buchanan, Thomas C. et Palmer, Edward, « Role immersion in a history course: Online versus face-to-face in Reacting to the Past », *Computers & Education*, vol. 108, mai 2017, pp. 85-95 ; Hidalgo, Javier S., « Reacting to the Past as Education for Leadership », *Interdisciplinary Journal of Leadership Studies*, vol. 2, 2023, pp. 5-20 ; Webb et Engar, « Exploring classroom community ».

¹⁰⁷ Bledsoe, Robert S et Richardson, Deborah S., « Impact of Reacting to the Past and Effect of Role on Student Attributes and Academic Outcomes », *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, vol. 33, no. 3, 2022, pp. 361-373 ; Burke, Kevin R., « Roleplaying Music History: Honing General Education Skills via "Reacting to the Past" », *Journal of Music History Pedagogy*, vol. 5, no. 1, 2014, pp. 1-21 ; Crider, Anthony et Squire, Matthew, « Assessment of Reacting to the Past Role-Playing », in *Report on the Assessment of the "Reacting" Pedagogy*, New York, 2008 ; Gorton, William et Havercroft, Jonathan, « Using Historical Simulations to Teach Political Theory », *Journal of Political Science Education*, vol. 8, no. 1, janvier 2012, pp. 50-68 ; Joyce *et al.*, « Teaching Philosophy through a Role-Immersion Game » ; Ludolph, « Measuring Critical Thinking in Reacting to the Past » ; Miller, Tiffany R., *A Battle for the Mind: The Use of Reacting to the Past in the Academically At-risk Classroom*, Middle Tennessee State, Middle Tennessee State University, Printemps 2018 ; Olwell et Stevens, « "I had to double check my thoughts": How the Reacting to the Past Methodology Impacts First-Year College Student Engagement, Retention, and Historical Thinking » ; Stroessner, Steven J., Beckerman, Laurie Susser et Whittaker, Alexis, « All the world's a stage? Consequences of a role-playing pedagogy on psychological factors and writing and rhetorical skill in college undergraduates. », *Journal of Educational Psychology*, vol. 101, no. 3, 2009, pp. 605-620 ; Zhou, Haiyan, « Making History Real: Role-Playing Games as Pedagogy », *Duke Learning Innovation*, 15 juillet 2019, <<https://learninginnovation.duke.edu/blog/2019/07/role-playing-games/>>, 16 mai 2022.

¹⁰⁸ Ludolph, « Measuring Critical Thinking in Reacting to the Past », p. 91.

d'entre elles seulement reposent sur des mesures standardisées, une méthodologie quantitative ou mixte et une population statistique satisfaisante. En raison de leur méthodologie plus robuste, notre revue de littérature se concentrera en priorité sur les résultats dégagés par ces études. Quand leur sujet est plus directement en lien avec les concepts de nos trois axes de recherche (esprit critique, émotions et rétention, rapport à soi et aux autres), elles sont alors traitées dans les sections correspondantes plus loin, sinon elles sont présentées ci-bas. Quant aux études descriptives ou qualitatives, considérant leur abondance et leur consensus assez relatif, nous ne rentrerons pas dans les détails de leur conclusion. Certaines de leur analyse théorique seront mises de l'avant quand elles rejoignent des enjeux liés aux cours de philosophie. Enfin, bien que les retombées de la méthode *RTTP* semblent de manière globale très positives, nous résumerons néanmoins certaines limitations et certains éléments négatifs que nous avons relevés et qui sont importants pour dresser un portrait exhaustif.

Stroessner, Beckerman & Whittaker¹⁰⁹ ont réalisé une évaluation systématique en trois phases dans trois institutions en utilisant une procédure quasi expérimentale avec un échantillon de 308 étudiant-e-s du premier cycle universitaire. C'est l'étude avec la plus grande population sur *RTTP*. Ils montrent que les étudiant-e-s ayant participé à une simulation *RTTP* ont démontré une augmentation de l'estime de soi et de l'empathie, un locus¹¹⁰ de contrôle plus externe et une plus grande adhésion à la croyance que les caractéristiques humaines sont malléables, comparativement aux groupes témoins. Les compétences rhétoriques ont été améliorées, mais les compétences en rédaction n'ont pas été affectées de manière significative. Les entretiens de groupes de discussion ont révélé que les étudiant-e-s trouvaient la méthode généralement populaire, bien que certain-e-s aient exprimé des préoccupations concernant un déficit potentiel en compétences d'écriture et l'intensité des expériences en classe. Plus de détails seront donnés dans l'axe 3 sur cette étude.

Bledsoe & Richardson¹¹¹ ont réalisé une étude robuste en termes de population statistique. Cette recherche quantitative utilise un *design* quasi expérimental avec 272 étudiant-e-s (135 dans le groupe *RTTP* vs 137 dans le groupe de contrôle) pour examiner l'effet sur l'auto-efficacité académique, la prise de perspective, l'engagement et l'apprentissage perçu. Les résultats montrent que les étudiant-e-s participant-e-s à *RTTP* rapportent significativement plus d'engagement, d'apprentissage perçu et d'auto-efficacité que le groupe contrôle.

¹⁰⁹ Stroessner, Beckerman et Whittaker, « All the world's a stage? ».

¹¹⁰ Tendance d'un individu à attribuer une causalité externe (facteurs extérieurs, chance, hasard, fatalité, divinité, etc.) aux événements qu'il subit.

¹¹¹ Bledsoe et Richardson, « Impact of Reacting to the Past and Effect of Role on Student Attributes and Academic Outcomes ».

Olwell & Stevens¹¹² ont mené une étude à *Eastern Michigan University* utilisant des sondages en ligne, des groupes de discussion et une analyse comparative des taux de rétention pour examiner l'impact de *RTTP* sur l'engagement, la rétention et la pensée historique des étudiant-e-s de première année. L'étude portait sur 129 étudiant-e-s ayant participé à des groupes *RTTP* comparés à un groupe contrôle équivalent (*GPA* et scores *ACT* similaires¹¹³). Les résultats montrent que les étudiant-e-s ayant suivi un cours avec la méthode pédagogie *RTTP* étaient plus susceptibles de revenir en deuxième année (77.31 % contre 67.49 % pour le groupe contrôle), dépassant également la moyenne universitaire de 73.2 %. Les étudiant-e-s ont rapporté une structure de classe plus axée sur les étudiant-e-s, une participation facilitée par l'atmosphère détendue et une plus grande motivation liée au travail d'équipe.

Dans l'ouvrage collectif consacré à la pédagogie *RTTP* dirigé Watson et Hagood et paru en 2018, il est souligné que la méthode correspond à de nombreux égards¹¹⁴ aux standards des *High-impact practices* (*HIPS*) définis par Kuh¹¹⁵ et reconnus par the *Liberal Education and America's Promise* (*LEAP*). Il s'agit de pratiques d'apprentissage et d'enseignement largement testées empiriquement et qui démontrent un impact bénéfique sur plusieurs plans. Plusieurs chapitres de ce livre sont des études quantitatives d'impact portant sur différents aspects de la méthode (sentiment d'efficacité personnelle, engagement, impact long terme, l'autonomie, etc.). Nous nous attarderons ici sur le chapitre 4 qui mesure le sentiment d'auto-efficacité des étudiant-e-s, soit leur niveau de confiance face à leurs capacités à réaliser une tâche précise ou une habileté. Le sentiment d'auto-efficacité diverge de la confiance en soi ou de l'estime de soi, qui sont davantage des jugements sur la valeur accordée à soi ou aux sentiments liés à nos chances de succès¹¹⁶. Les auteurs de l'étude ont privilégié le sentiment d'auto-efficacité, car il semble jouer un rôle décisif dans la réussite académique et l'adaptation à la vie collégiale américaine selon plusieurs études¹¹⁷. Il semblerait que les étudiant-e-s rapportant un sentiment élevé d'auto-efficacité

¹¹² Olwell et Stevens, « “I had to double check my thoughts” : How the Reacting to the Past Methodology Impacts First-Year College Student Engagement, Retention, and Historical Thinking ».

¹¹³ Dans le système éducatif américain, *GPA* et *ACT* correspondent à deux indicateurs importants, mais distincts utilisés pour évaluer les étudiant-e-s. Le *GPA* (*Grade Point Average*) est la « moyenne pondérée cumulative » et représente la performance académique globale d'un-e étudiant-e sur une échelle standardisée et l'*ACT* (*American College Testing*) un test d'admission standardisé national utilisé par les universités américaines pour évaluer les candidatures. <https://www.canamgroup.com/blog/grading-system-in-usa>

¹¹⁴ Watson, C. Edward et Hagood, Thomas Chase, dir., *Playing to learn with reacting to the past: research on high impact, active learning practices*, Cham, Springer International Publishing, 2018, p. 5.

¹¹⁵ Kuh, George D., *High-Impact Educational Practices: What They Are, Who Has Access to Them, and Why They Matter*, District of Columbia, American Association of Colleges & Universities, 2008.

¹¹⁶ Schult, Carolyn A. et al., « Strengthening Students' Self-Efficacy Through Reacting to the Past », in *Playing to learn with reacting to the past: research on high impact, active learning practices*, 2018, p. 76.

¹¹⁷ Bandura, Albert, *Social foundations of thought and action: a social cognitive theory*, Englewood Cliffs, N.J., Prentice-Hall, 1986 (Prentice-Hall series in social learning theory) ; Chemers, Martin M., Hu, Li-tze et Garcia, Ben F., « Academic self-efficacy and first year college student performance and adjustment », *Journal of Educational Psychology*, vol. 93, no. 1, 2001, pp. 55-64 ; Vuong, Mui, Brown-Welty, Sharon et Tracz, Susan, « The effects of self-efficacy on academic success of first-generation college sophomore students », *Journal of College Student Development*, vol. 51, no. 1, 2010, pp. 50-64.

utiliseraient des stratégies cognitives plus efficaces pour apprendre, percevraient les tâches difficiles comme des défis plutôt que des menaces et s'imposeraient des standards de réussite plus élevés. Plusieurs études ont également noté que ce sentiment était un facteur de prédiction assez juste d'un *GPA* élevé. Les simulations *RTTP* ont été introduites à the *Indiana University South Bend* en 2010, dans un contexte de baisse d'étudiant-e-s et des taux de diplomation par Elizabeth Dunn, dans l'espoir d'améliorer l'attractivité de l'institution, d'encourager la persévérance et de faire diplômé plus d'étudiant-e-s. La méthode était donc utilisée dans un large curriculum de cours offerts par les départements de psychologie, d'études féministes et de genre, de philosophie, d'histoire et de linguistique. Cela a permis aux chercheurs d'avoir un large bassin de participation sur trois semestres avec huit types de cours incluant des simulations. 188 étudiant-e-s ont complété les sondages dont 134 les deux occurrences (80 femmes, 53 hommes, 1 personne non binaire). L'intérêt de cette étude réside dans l'attention portée aux différences de genre dans les résultats. Pour mesurer le sentiment d'auto-efficacité, les auteurs ont adapté le sondage de Barry et Finney (2009) dans lequel les étudiant-e-s doivent évaluer leur confiance à réaliser une tâche sur une échelle de 1 à 10 allant de « pas du tout confiant » à « extrêmement ». À la fin du semestre, une augmentation des taux liés au sentiment d'auto-efficacité a été observée sur la majorité des tâches évaluées, mais ce taux était plus significatif pour « faire un discours en classe », « argumenter une position efficacement » et « comprendre la perspective d'une personne avec laquelle vous êtes en désaccord. » En revanche, les tâches concernant la charge de travail comme le fait de gérer son temps efficacement ou d'être à jour n'ont pas montré d'augmentation, les étudiant-e-s ayant déjà une faible confiance dans leurs capacités dès le début. Sur les questions sociales telles que « se faire des amis » ou « travailler en équipe », une augmentation importante a également été observée. Mais l'aspect le plus intéressant de l'étude touche sans doute à la différence entre les étudiantes et les étudiants. En effet, au début du semestre, les étudiantes se sentaient moins confiantes que leurs collègues étudiants, mais à la fin du semestre, leur confiance avait augmenté pour dépasser très légèrement celle des hommes. L'analyse qualitative des commentaires étudiants récoltés corroborait les tendances obtenues dans les résultats quantitatifs, particulièrement pour les étudiantes. Ces conclusions laissent penser, selon les auteurs, que l'utilisation des simulations *RTTP* serait particulièrement bénéfique pour augmenter la confiance en soi des étudiantes. Bien que les résultats de cette étude soient encourageants, les sondages sur le sentiment d'auto-efficacité demeuraient auto-rapportés et il n'y avait pas de groupe de contrôle. En ce sens, l'étude ne démontre pas que les étudiant-e-s étaient efficacement meilleur-e-s dans leur capacité à s'exprimer oralement ou à argumenter. Certains éléments de cette étude seront repris dans l'axe 3 consacré au rapport à soi et à autrui.

Miller¹¹⁸ a consacré un mémoire portant sur les étudiant-e-s à risque dans deux classes d'histoire (n=35) utilisant *RTTP* en 2018. Un sujet plus rarement exploré par les études sur la méthode. Son étude se concentre sur un projet pilote adopté par la *Middle Tennessee State University's* qui utilise le jeu « *Patriots, Loyalists, and Revolution in New York City, 1775-1776*. » Les étudiant-e-s à risque sont défini-e-s comme ceux qui ont un faible niveau de compétence en lecture critique (à partir des résultats *ACT* et d'un test supplémentaire de l'institution). Au final, 25 étudiant-e-s ont complété les deux sondages (71 % de taux de participation). La répartition était de 16 étudiant-e-s dans la classe 1 (taux de participation de 80 %) et 9 dans la classe 2 (taux de participation de 60 %). L'étude s'inscrit dans un devis quasi expérimental utilisant des mesures prétest et post-test pour évaluer le sentiment d'efficacité personnelle. La méthodologie combine trois instruments de collecte de données : l'observation en classe (18 heures), des sondages quantitatifs pré et post test (12 questions sur une échelle de 1 à 10 liées aux tâches spécifiques de *RTTP*, et aux tâches académiques générales et sociales), des questions ouvertes de perceptions étudiant-e-s. Les résultats de l'étude suggèrent que la pédagogie *Rejouer le passé* augmente le sentiment d'efficacité personnelle académique chez les étudiant-e-s à risque. Cette augmentation du sentiment d'efficacité personnelle conduit à une appréciation plus profonde de l'apprentissage et à des niveaux de réussite plus élevés. Dans les trois tâches (*RTTP*, académiques et sociales), l'augmentation la plus importante concerne la présentation de discours, suivie de la lecture et de la compréhension de perspectives différentes. Dans les tâches académiques, il y a eu une augmentation significative pour la rédaction d'essais, la compréhension de lectures, la recherche et la gestion du temps (0.96). Enfin sur le plan social, les étudiant-e-s ont perçu une croissance dans la capacité à se faire des ami-e-s, participer aux discussions de classe et travailler en groupe. Bien que l'étude ait le mérite de se concentrer sur l'impact de cette pédagogie sur les étudiant-e-s à risque, avec seulement 25 participant-e-s au total, il est difficile de considérer ces résultats comme représentatifs et généralisables.

Buchanan & Palmer¹¹⁹ ont mené une étude comparative à l'Université d'Adélaïde pour évaluer l'efficacité de la pédagogie *RTTP* dans des formats en ligne versus en présentiel. L'étude a comparé les performances et la satisfaction des étudiant-e-s dans une cohorte de 2015 (n=87) qui a joué à un jeu en présentiel et un autre en ligne, avec une cohorte de 2013 (n=51) où les deux jeux étaient en présentiel. Les données incluaient les résultats d'évaluation, les évaluations des étudiant-e-s et des groupes de discussion. Les résultats indiquent que bien que les gains d'apprentissage en ligne soient comparables à ceux en présentiel, la satisfaction des étudiant-e-s était significativement plus faible dans le format en ligne. Les taux d'échec étaient plus élevés dans la cohorte de 2015 (huit étudiant-e-s perdus)

¹¹⁸ Miller, *A Battle for the Mind: The Use of Reacting to the Past in the Academically At-risk Classroom*.

¹¹⁹ Buchanan et Palmer, « Role immersion in a history course ».

comparativement à 2013 (un étudiant perdu). L'analyse *ANCOVA* n'a montré aucune différence significative dans les performances académiques entre les formats pour la plupart des évaluations, bien qu'une baisse marquée des scores de quiz ait été observée pour le deuxième jeu dans les deux cohortes. Les sondages de satisfaction ont révélé des scores constamment plus bas pour la version 2015 sur des dimensions comme l'organisation du cours, la charge de travail et la satisfaction globale. Les auteurs concluent que *RTTP* en ligne peut atteindre des objectifs d'apprentissage comparables, mais suggèrent que des ajustements pédagogiques importants sont nécessaires pour soutenir l'engagement et le sentiment de communauté dans les environnements virtuels, notamment par une structuration plus serrée des interactions, un accompagnement explicite dans la prise de rôles, et une attention particulière à la charge cognitive et au soutien technique des étudiant-e-s.

Weidenfeld & Fernandez¹²⁰ ont utilisé un design quasi expérimental en utilisant des sondages avant et après la simulation et un focus group pour examiner les niveaux d'engagement des étudiant-e-s à l'intérieur et à l'extérieur de la classe, avant et après la simulation. Toutefois, cette étude manque de fiabilité statistique, car la participation était limitée à deux classes, soit 50 étudiant-e-s en tout. 41 ont répondu au prétest et 30 au post-test, soit 27 étudiant-e-s ayant complété les deux au total. De manière générale, ils ont remarqué une hausse de la participation et de l'engagement en classe après la simulation, plus de préparation chez les étudiant-e-s en vue de la classe et une augmentation du niveau d'enthousiasme pour le cours. Une partie des émotions mesurées étaient tirées du questionnaire *PANAS* pour mesurer l'intensité des émotions positives et négatives. Les émotions d'enthousiasme, de fierté, colère, nervosité étaient associées à une augmentation du travail collaboratif en dehors de la classe¹²¹.

Dans le champ disciplinaire de la philosophie, une seule étude s'est penchée sur l'apprentissage spécifique de la discipline par ce type de simulation. En juin 2008, Joyce, Lamey & Martin ont voulu vérifier si la méthode était efficace pour enseigner des compétences philosophiques telles que l'interprétation des textes philosophiques, l'identification et l'évaluation critique des arguments, le débat d'enjeux philosophiques et la capacité à formuler des preuves rationnelles¹²². Dans l'ensemble, ils ont jugé que cette forme d'apprentissage actif était un outil utile pour atteindre ces objectifs¹²³ et permettait de développer des stratégies d'apprentissage créatives, ainsi qu'un moyen facile de motiver et d'engager les étudiant-e-s. Les auteurs ont utilisé deux méthodes pour récolter leurs données, ils se sont appuyés sur des sondages anonymisés d'étudiant-e-s et des témoignages de professeur-e-s pour mesurer l'impact

¹²⁰ Weidenfeld et Fernandez, « Does *Reacting to the Past* Increase Student Engagement? »

¹²¹ *Ibid.*, p. 55.

¹²² Joyce *et al.*, « Teaching Philosophy through a Role-Immersion Game », p. 180.

¹²³ *Ibid.*, p. 176.

de simulations. Le jeu *RTTP* « Rousseau, *Burke and Revolution* in France, 1791 » était utilisé dans deux classes à l'Université de Californie à San Diego : un cours de premier cycle en éthique (n=228) et un cours de niveau supérieur en philosophie politique (n=19). Les sondages étaient passés à la fin du cours et contenaient des questions ouvertes et fermées demandant aux étudiant-e-s de comparer leur expérience d'apprentissage par rapport à d'autres cours de philosophie n'utilisant pas la méthode *RTTP* (les étudiant-e-s avaient tous déjà eu un premier cours de philosophie comme comparatif, sauf 2 % d'entre eux¹²⁴). Sans surprise, autant les professeur-e-s que les étudiant-e-s interrogé-e-s ont noté une augmentation de l'engagement et de la motivation, du niveau d'interaction et de collaboration comparativement à d'autres classes de philosophie. Bien que cela soit autodéclaré, près de 80 % des étudiant-e-s rapportaient avoir autant ou plus appris qu'avec d'autres cours, et 75 % comparativement aux autres cours de philosophie¹²⁵. Les étudiant-e-s ont particulièrement apprécié les aspects collaboratifs (67 % en ont parlé favorablement), l'opportunité de pratiquer l'argumentation dans un contexte dynamique et la confrontation avec des perspectives historiquement éloignées ou contraires à leurs propres convictions. Sur le plan philosophique, les auteurs de l'étude rappellent les propos de Martha Nussbaum qui insiste sur l'importance de développer des « habitudes d'empathie et de conjecture », ce qui permet de faire la lecture de textes de personnes issues de minorités ou de groupes minoritaire. Dans les simulations de type *RTTP*, les étudiant-e-s qui doivent incarner des perspectives anachroniques ou distantes des leurs doivent se mettre à la place de l'autre, cet effort rend leur point de vue moins étranger et plus empathique¹²⁶. En ce sens, l'article souligne l'apport positif de cette méthode pour les cours de philosophie. Toutefois, plusieurs limitations quant à l'atteinte de certains objectifs d'apprentissages philosophiques sont mentionnées par les auteurs sur lesquelles nous reviendrons dans la partie sur les aspects négatifs de la méthode. Ces éléments sont particulièrement pertinents dans notre situation et permettent de présenter un portrait plus nuancé des effets de cette méthode pédagogique.

Une étude de 2023 réalisée par Ludolph a porté spécifiquement sur l'impact de *RTTP* sur l'esprit critique des étudiant-e-s. Dans cette recherche préliminaire, neuf étudiant-e-s ayant suivi un cours avec trois simulations ont passé une évaluation standardisée, the *Critical Thinking Assessment Test* (*CAT*) qui consiste en 15 questions s'inscrivant dans quatre catégories soit l'évaluation de l'information, la pensée créative, l'apprentissage et la résolution de problème, la communication. Les étudiant-e-s ont fait deux fois l'examen, avant et après la simulation et les résultats ont pu être comparés à un groupe de contrôle,

¹²⁴ *Ibid.*, p. 195.

¹²⁵ *Ibid.*, p. 184.

¹²⁶ Joyce *et al.*, « Teaching Philosophy through a Role-Immersion Game » ; Carnes, *Minds on fire: how role-immersion games transform college*, p. 219.

ainsi qu'aux résultats des *National Seniors* (étudiant-e-s de dernière année). Le groupe de traitement qui avait complété deux fois le *CAT* a amélioré son score en moyenne de 2.38 points, ou de 1.4 point au-dessus du groupe de contrôle, soit une augmentation de 10.6 %¹²⁷. Mais surtout, le fossé entre les étudiant-e-s de troisième et de quatrième année était seulement de 1.97 point. Faisant ainsi dire à Ludolph qu'en un seul semestre, l'effet de deux *CATS-Apps* était équivalent à plus des deux tiers des gains en pensée critique réalisés au cours du cursus collégial américain¹²⁸. Dans les quatre catégories, on notait une augmentation supérieure au groupe de contrôle, elle était particulièrement notable pour la communication, l'évaluation et l'interprétation des informations. Cependant, l'échantillonnage de cette étude restant très faible (neuf étudiant-e-s seulement), il faudra la suite de l'étude pour avoir des résultats plus fiables. Dans les deux sondages proposés aux étudiant-e-s (l'un à questions ouvertes, l'autre à questions sur une échelle de Likert à 5 niveaux), Ludolph remarque la part substantielle de l'impact émotionnel du jeu sur les étudiant-e-s¹²⁹ et leur développement de compétences sur le plan social et communicationnel, données qui vont dans le sens de ce qui est généralement rapporté par les professeur-e-s utilisant la méthode.

En 2012, Gorton & Havercroft, auteurs d'un des premiers articles à porter sur l'usage spécifique des simulations *RTTP* dans les cours de *Political Theory* aux États-Unis, soulignent plusieurs éléments pertinents qui rejoignent certaines spécificités des cours de philosophie. Les deux professeurs ont utilisé deux simulations dans leurs cours sur trois années (*The Threshold of Democracy : Athens in 403 B.C.E.*, Rousseau, *Burke, and Revolution in France 1791*). À l'aide de leurs observations, de questionnaires aux étudiant-e-s et d'une comparaison des résultats aux examens finaux (similaires) entre deux classes ayant eu la simulation (en 2009 et 2010) et une classe sans simulation (2008) d'un même professeur, ils concluent que les simulations améliorent les performances académiques et la compréhension de la matière (des augmentations des scores aux examens finaux et de la perception de l'efficacité du professeur sont remarquées)¹³⁰. Ils observent également une augmentation de la présence étudiante en classe (95 % à 100 % de présence), un changement de comportement chez les étudiant-e-s et une modification du rôle du ou de la professeur-e. Outre les remarques sur l'augmentation de la motivation et de l'engagement largement partagées dans la littérature secondaire consacrée aux simulations *RTTP*, l'article va plus loin en affirmant que les étudiant-e-s tirent des leçons de la théorie politique qui sont habituellement plus difficiles à transmettre par les méthodes traditionnelles de lecture ou de

¹²⁷ Ludolph, « Measuring Critical Thinking in Reacting to the Past », p. 9.

¹²⁸ *Ibid.*, p. 93.

¹²⁹ *Ibid.*, p. 99.

¹³⁰ Gorton et Havercroft, « Using Historical Simulations to Teach Political Theory », p. 56.

questionnement socratique¹³¹. Ainsi, ils notent trois bénéfices propres aux simulations dans leur champ disciplinaire : les étudiant-e-s perçoivent mieux les relations étroites et réciproques entre la politique, l'histoire et la philosophie politique, les dimensions intrinsèquement politiques de l'interprétation des concepts politiques fondamentaux et la nature de la liberté et de l'action politique. Les auteurs font ressortir les forces développées par les simulations *RTTP* dans l'enseignement de la théorie politique. Un de leurs grands mérites est qu'elles montrent aux étudiant-e-s comment les idées politiques forment les valeurs et les intérêts des acteurs impliqués dans des événements historiquement significatifs, et comment ces individus, à leur tour, ont contribué à façonner l'histoire¹³². Dans les méthodes plus traditionnelles, les étudiant-e-s ont parfois de la difficulté à se représenter pourquoi une personne aurait, par exemple, défendu les valeurs de l'aristocratie, mais en interprétant un personnage, elles ou ils sont encouragé-e-s à entrer en discussion avec des idées qui auraient pu leur sembler *a priori* étrangères et distantes. Dans un autre ordre d'idée, la méthode permet de faire ressortir la dimension performative de la philosophie politique, en montrant en quoi le fait d'écrire pour un auteur et l'interprétation de ses textes en est en soi un acte politique¹³³. Les étudiant-e-s doivent utiliser leur persuasion et une interprétation stratégique des textes pour faire valoir leurs points. Pour approfondir leur perspective, les auteurs montrent comment les simulations développent certains concepts politiques théorisés par Hannah Arendt dans *Conditions de l'homme moderne* telles que la pluralité humaine, l'égalité politique et l'importance du discours pour l'action politique. Condition de l'action et de la parole, la pluralité humaine, selon Arendt, est « spécifiquement la condition — non seulement la *conditio sine qua non*, mais encore la *conditio per quam* — de toute vie politique. »¹³⁴ La pluralité humaine rend possible de manière causale l'action politique, car celle-ci ne peut apparaître de manière isolée, elle requiert que les autres en soient témoin et juge de sa valeur. Celle-ci est impliquée sous deux aspects par la simulation : premièrement, elle recrée la sphère publique dans laquelle les opinions peuvent être formulées, avoir un impact sur les autres, être critiquées¹³⁵. Deuxièmement, les personnages représentent différentes places sociales, différentes habiletés, différents points de vue, les étudiant-e-s forgent ainsi une identité hybride, nourrie à la fois par la perspective sur le monde et les intérêts des rôles joués qu'elles et ils alimentent par leur propre point de vue¹³⁶. La simulation crée également une certaine égalité politique entre les étudiant-e-s dans la mesure où elle leur permet de parler, faire des propositions et de voter en tant que citoyen-nes (bien que

¹³¹ *Ibid.*, p. 51.

¹³² *Ibid.*, p. 58.

¹³³ *Ibid.*, p. 59.

¹³⁴ Duval, Michelle, « L'action collective pensée par Hannah Arendt : comprendre l'agir ensemble pour le favoriser », *Service social*, vol. 54, no. 1, 2008, p. 87.

¹³⁵ Gorton et Havercroft, « Using Historical Simulations to Teach Political Theory », p. 62.

¹³⁶ *Ibid.*, p. 63.

cet aspect ne soit pas toujours représentatif de la réalité historique). En ce sens, comme le souligne Arendt, l'égalité politique n'est pas naturelle, mais est créée par la construction de la *polis*, un espace public dans lequel chaque citoyen peut débattre et coopérer sur un même pied d'égalité¹³⁷. La combinaison de la pluralité humaine et de l'égalité politique est ce qui permet à l'action politique d'émerger selon Arendt. Les étudiant-e-s expérimentent alors « les bienfaits uniques de l'action » soit la capacité de produire le nouveau, l'imprévisible, voire l'inimaginable ; l'expérience du pouvoir par l'action concertée avec autrui ; et l'occasion de révéler et de distinguer le soi¹³⁸. Sur ce dernier point, les auteurs insistent sur le fait que grâce à la simulation, les étudiant-e-s ont pu se dévoiler au sens arendtien du terme, en se distinguant les uns des autres et en apprenant à mieux connaître leurs valeurs et leur impact¹³⁹. Sans utiliser le concept de *bleed*, pourtant sous-jacent à leur explication, Gorton & Havercroft notent que le dévoilement se produit sur deux niveaux, celui du personnage et de l'étudiant. L'identité et la personnalité de l'étudiant-e infusent la manière dont elle ou il joue son personnage, faisant voir à l'enseignant-e une myriade d'interprétations possibles du même rôle. Mais certaines parties de la personnalité de l'étudiant-e peuvent aussi ressortir davantage une fois que les étudiant-e-s commencent à jouer. Par exemple, certain-e-s étudiant-e-s plus en retraités ou moins performants à l'écrit deviennent de véritables leaders naturels une fois dans le jeu, se dévoilant de manière inattendue¹⁴⁰. Enfin, les auteurs concluent que les simulations permettent aux étudiant-e-s d'expérimenter une forme de liberté politique telle que pensée par Arendt et d'autres en permettant la participation active de toute la classe à l'autodétermination et à l'autonomie politique¹⁴¹. Ces différents principes issus de la théorie politique d'Hannah Arendt sont tout aussi pertinents dans un cours de philosophie où la pluralité des points de vue, l'égalité politique et la liberté de s'exprimer et l'importance de la réflexion collective sont essentielles.

Bien que les articles consacrés à *RTTP* soient majoritairement positifs, certains aspects négatifs sont parfois soulevés. Ils restent toutefois assez minoritaires et s'appuient souvent sur certains commentaires isolés faits par les étudiant-e-s dans les sondages, sur des témoignages des professeur-e-s utilisant la méthode ou des mises en garde dans les manuels, à l'exception de la différence entre les indéterminés et les factions rapportée par Bledsoe & Richardson sur laquelle nous reviendrons à la fin.

¹³⁷ *Ibid.*

¹³⁸ *Ibid.*

¹³⁹ *Ibid.*

¹⁴⁰ Kolb, David A., *Experiential Learning: Experience As The Source Of Learning And Development*, New Jersey, Prentice Hall, 1984, p. 64.

¹⁴¹ Gorton et Havercroft, « Using Historical Simulations to Teach Political Theory », p. 64.

Il est souvent remarqué que la méthode change le rythme habituel de travail des étudiant-e-s, car elle exige beaucoup d'efforts et de temps de leur part durant la classe et hors classe¹⁴² : elle leur demande de réagir rapidement, de prendre des décisions sur le moment, de préparer des prises de parole ou des travaux écrits avec parfois un délai très court¹⁴³. C'est pourquoi certain-e-s étudiant-e-s peuvent ultimement préférer une classe moins exigeante et plus prévisible¹⁴⁴ où elles et ils peuvent s'asseoir et prendre des notes plutôt que de devoir faire des discours et résoudre des problèmes complexes. De plus, comprendre les attentes du jeu au début de son implantation peut également être plus difficile que comprendre les attentes d'un cours régulier¹⁴⁵. De fait, les étudiant-e-s ressentent un certain flottement ou inconfort en commençant, car elles et ils ne savent pas trop à quoi s'attendre, mais ce sentiment se place après quelques séances, une fois que la mécanique de jeu est acquise¹⁴⁶.

Sur le plan émotionnel, certaines personnes peuvent devenir trop impliquées émotionnellement¹⁴⁷ et prendre les actions des autres trop personnellement, elles peuvent avoir de la difficulté à dissocier la réalité du jeu et vivre des sentiments de trahison qui persistent après le bilan de la simulation¹⁴⁸. Les personnes plus gênées ou timides peuvent également trouver la simulation plus difficile par rapport à une pédagogie plus standard¹⁴⁹. Cela dit, il est important de rappeler qu'aucune pédagogie ne mobilise de la même manière les élèves qui ont des styles d'apprentissages différents¹⁵⁰, de la même manière, les méthodes plus traditionnelles peuvent être plus favorables à un certain type d'étudiant-e-s.

La pédagogie, rapide et intense, ne permet pas toujours une compréhension complète du contenu historique¹⁵¹ ou pourrait encourager les étudiant-e-s à croire que les idées philosophiques ou politiques ne sont finalement que des armes rhétoriques dans les débats¹⁵². Ce risque de réduction de la matière (perdre de vue l'analyse rationnelle de la théorie en soi) peut être accentué par la volonté de gagner ou par le manque de temps : un individu pouvant essayer une stratégie seulement oratoire avec une compréhension superficielle ou trompeuse des idées à représenter. Le manque de temps pour approfondir

¹⁴² Lazrus, « 21 The Reacting to the Past Pedagogy and Engaging the First-Year Student ».

¹⁴³ *Ibid.*

¹⁴⁴ Olwell et Stevens, « “I had to double check my thoughts” : How the Reacting to the Past Methodology Impacts First-Year College Student Engagement, Retention, and Historical Thinking », p. 565.

¹⁴⁵ Bledsoe et Richardson, « Impact of Reacting to the Past and Effect of Role on Student Attributes and Academic Outcomes », p. 367 ; Carnes, Mark C., « “Reacting to the Past” Pedagogy Manual », novembre 2004, p. 24.

¹⁴⁶ Carnes, « “Reacting to the Past” Pedagogy Manual ».

¹⁴⁷ Ludolph, « Measuring Critical Thinking in Reacting to the Past », p. 100.

¹⁴⁸ Smoak, « Reacting to the Past and Subversive play: Pushing Boundaries in Pedagogy », p. 279.

¹⁴⁹ Olwell et Stevens, « “I had to double check my thoughts” : How the Reacting to the Past Methodology Impacts First-Year College Student Engagement, Retention, and Historical Thinking », p. 566.

¹⁵⁰ Kolb, *Experiential Learning*.

¹⁵¹ Smoak, « Reacting to the Past and Subversive play: Pushing Boundaries in Pedagogy ».

¹⁵² Gorton et Havercroft, « Using Historical Simulations to Teach Political Theory », p. 65 ; Stroessner, Beckerman et Whittaker, « All the world's a stage? »

le contenu peut être un problème et la méthode peut mal représenter le passé en produisant des divergences entre ce qui se passe dans la simulation et en réalité¹⁵³. Si cela n'est pas bien corrigé par le ou la professeur-e par la suite, les étudiant-e-s peuvent rester avec des incohérences historiques. La méthode peut aussi ne pas convenir pour certains sujets ou enjeux historiques¹⁵⁴, elle réduit aussi le temps d'enseignement magistral, puisqu'elle occupe une grande partie de la session¹⁵⁵, ce qui peut être perçu par certain-e-s comme un désavantage.

Certaines études mentionnent une inégalité entre les rôles attribués, en particulier entre factions et indéterminés. D'abord, les professeur-e-s peuvent avoir des biais dans la sélection de certains rôles pour certain-e-s étudiant-e-s, favorisant ou pénalisant certains¹⁵⁶. Les étudiant-e-s peuvent aussi avoir des biais en choisissant un personnage. Joyce *et al.* remarquent que les travaux à réaliser peuvent être inégaux d'un rôle à l'autre, la quantité de lectures et d'objectifs à faire pouvant grandement varier¹⁵⁷. Par conséquent, certain-e-s étudiant-e-s n'ont pas les mêmes opportunités pour réaliser leurs objectifs ou pour démontrer leurs connaissances philosophiques comparativement à d'autres¹⁵⁸. Certain-e-s étudiant-e-s peuvent également rencontrer des difficultés face à des rôles controversés de personnages qui ont soutenu l'esclavage, le racisme, nié les droits des femmes ou abusé de leur autorité ou de leur pouvoir. Elles et ils peuvent trouver difficile de mettre de côté leurs propres croyances, particulièrement sur des sujets sensibles comme la religion¹⁵⁹. Enfin, Bledsoe & Richardson ont découvert que les étudiant-e-s ayant des rôles d'indéterminés n'avaient pas montré d'augmentation de l'auto-efficacité contrairement aux étudiant-e-s dans les factions¹⁶⁰. Un élément qui va dans le même sens que ce que Weidenfeld & Fernandez ont fait ressortir à travers leur sondage et focus group : les étudiant-e-s occupant des rôles « modérés » ou de « foule » ne ressentaient pas le même besoin de se préparer pour les cours¹⁶¹. Les modérés estimaient qu'il incombait aux membres des factions de les convaincre, tandis que les étudiant-

¹⁵³ Gorton et Havercroft, « Using Historical Simulations to Teach Political Theory », p. 65 ; Asal, Victor et Blake, Elizabeth L., « Creating Simulations for Political Science Education », *Journal of Political Science Education*, vol. 2, no. 1, janvier 2006, pp. 1-18.

¹⁵⁴ Attridge Bufton, Martha et Walker, Pamela J., « Teaching History with Reacting to the Past | Canadian Historical Association | Société historique du Canada », <https://cha-shc.ca/>, [s. d.], <<https://cha-shc.ca/teachers-learning-bl/teaching-history-with-reacting-to-the-past/>>, 15 décembre 2025.

¹⁵⁵ Gorton et Havercroft, « Using Historical Simulations to Teach Political Theory », p. 65.

¹⁵⁶ Bledsoe et Richardson, « Impact of Reacting to the Past and Effect of Role on Student Attributes and Academic Outcomes », p. 370.

¹⁵⁷ Joyce *et al.*, « Teaching Philosophy through a Role-Immersion Game », p. 189.

¹⁵⁸ *Ibid.*

¹⁵⁹ Olwell et Stevens, « “I had to double check my thoughts” : How the Reacting to the Past Methodology Impacts First-Year College Student Engagement, Retention, and Historical Thinking ».

¹⁶⁰ Bledsoe et Richardson, « Impact of Reacting to the Past and Effect of Role on Student Attributes and Academic Outcomes », p. 362.

¹⁶¹ Chez Stroesser et al. on note également que les rôles fournissent des opportunités inégales pour pratiquer les compétences philosophiques. Stroessner, Beckerman et Whittaker, « All the world's a stage? » ; Weidenfeld et Fernandez, « Does *Reacting to the Past* Increase Student Engagement? »

e-s de la foule avaient le sentiment de n'avoir aucun pouvoir sur l'issue du jeu¹⁶². Chez Olwell & Stevens, certains étudiant-e-s ont exprimé des préoccupations concernant les problèmes de « passagers clandestins » au sein des factions et le manque de conséquences visibles pour ceux qui ne contribuaient pas¹⁶³. Ces données montrent que les effets de la méthode peuvent varier selon le rôle qu'occupe l'étudiant-e dans le jeu. Pour pallier certains de ces défauts, Joyce *et al.* suggèrent d'introduire davantage de rôles objectifs pour éviter la frustration face à des indéterminés trop « orientés » d'avance¹⁶⁴, ce qui renforcerait le contrôle que les étudiant-e-s peuvent avoir sur le jeu à travers leur persuasion argumentative (et non sur des facteurs externes arbitraires du jeu). De leur côté, Bledsoe *et al.* suggèrent de prendre en compte les effets différenciés selon les types de rôles et de toujours conserver une composante écrite substantielle pour toutes et tous¹⁶⁵.

Sur le plan des limitations propres à l'apprentissage de compétences philosophiques, Joyce *et al.* remarquent que le contenu et les compétences des jeux ne sont pas directement en lien avec la philosophie, mais plutôt l'histoire¹⁶⁶. Les auteurs soulignent ainsi l'importance d'apprendre les compétences philosophiques notamment liées à l'argumentation avant de commencer le jeu, sinon les étudiant-e-s nouvellement introduit-e-s à la discipline n'auraient pas les habiletés nécessaires. Ils recommandent ainsi de consacrer plus de temps à l'enseignement de ces compétences avant le jeu en s'assurant que les étudiant-e-s puissent les apprendre et les pratiquer. Lors de l'implantation du jeu, nous avons dans notre cas mis l'emphasis sur l'acquisition des compétences argumentatives, afin de s'assurer que les étudiant-e-s arrivaient déjà avec un bagage philosophique pour pouvoir jouer. Un autre enjeu que les auteurs soulignent touche à la possibilité d'influence réelle de l'argumentation philosophique des étudiant-e-s les uns sur les autres¹⁶⁷. Certain-e-s ne s'appuient que sur la fiche de rôle pour voter, sans évaluer les arguments en jeu. Dans leur sondage, 12 % des participant-e-s se sentaient désengagées du jeu, car comme leur opinion leur était donnée d'avance, ils n'écoutaient pas les discours des autres. À l'inverse, d'autres étudiant-e-s se sentaient inutiles, car leurs propos ne semblaient pas avoir d'influence sur les autres. Les professeurs ont également remarqué la place importante que pouvait prendre la rhétorique en comparaison de l'argumentation philosophique. Pour toutes ces raisons, les auteurs recommandent d'augmenter le nombre d'indéterminés dans le jeu, afin de mettre l'emphasis sur l'argumentation pour les recruter et équilibrer davantage le jeu entre les factions. Ils suggèrent également

¹⁶² Weidenfeld et Fernandez, « Does *Reacting to the Past* Increase Student Engagement? », p. 47.

¹⁶³ Olwell et Stevens, « "I had to double check my thoughts" : How the *Reacting to the Past* Methodology Impacts First-Year College Student Engagement, Retention, and Historical Thinking ».

¹⁶⁴ Joyce *et al.*, « Teaching Philosophy through a Role-Immersion Game », p. 194.

¹⁶⁵ Watson et Hagood, dir., *Playing to learn with reacting to the past*, p. 63.

¹⁶⁶ Joyce *et al.*, « Teaching Philosophy through a Role-Immersion Game », p. 187.

¹⁶⁷ *Ibid.*, p. 188.

d'offrir des travaux écrits alternatifs pour faciliter le développement de l'analyse textuelle et des compétences argumentatives¹⁶⁸ et de demander aux étudiant-e-s d'évaluer leur propre stratégie. En effet, les simulations offrent une rare opportunité de regarder comment les arguments ont un impact sur le public. En favorisant l'évaluation et la justification des prises de position, les professeur-e-s pourraient renforcer l'aspect philosophique du jeu.

En conclusion, on peut constater que la littérature secondaire portant sur la méthode pédagogique *RTTP* aux États-Unis est abondante, un phénomène sans doute lié au succès de la méthode dans ce pays où plus de 350 institutions l'utilisent¹⁶⁹. Dans l'ensemble, les études, récits de pratiques et analyses témoignent d'un impact très positif, en particulier sur la motivation et l'engagement des étudiant-e-s. Toutefois, bien que le créateur de *RTTP*, M. Carnes, estime que cette méthode a un impact profond sur les étudiant-e-s à long terme¹⁷⁰, peu de preuves empiriques ont été produites à ce jour pour soutenir cette affirmation¹⁷¹. Nous terminons ce tour d'horizon de la littérature existante en rappelant que dans les axes 2 et 3, certaines études moins détaillées ici seront mentionnées plus précisément lorsqu'elles sont pertinentes avec les concepts de recherche utilisés.

Construire un questionnaire ou utiliser un questionnaire préexistant

Lors de l'élaboration de notre méthodologie de recherche pour nos trois axes, nous avons évalué la possibilité, dans un premier temps, de créer nos propres questionnaires pour mesurer nos variables. Mais nous nous sommes rapidement rendues à l'évidence que cette tâche n'était pas réaliste. Nous ne sommes pas spécialisées en psychologie cognitive, cela aurait donc pris un temps considérable pour développer cette expertise et être capable de construire un questionnaire ciblant les concepts à évaluer de manière adéquate, de plus le questionnaire n'aurait pu être testé autant de fois que le sont les questionnaires psychométriques. Par souci de rigueur, afin d'obtenir les données les plus robustes possible, nous nous sommes par conséquent tournées vers des questionnaires psychométriques déjà validés et faisant consensus. Nous avons également une contrainte temporelle, la passation du questionnaire ne devant pas empiéter trop sur le temps de cours et permettre la plus grande rétention possible. Nous souhaitons faire passer les questionnaires en classe, puisque le taux de réponse est

¹⁶⁸ *Ibid.*, p. 190.

¹⁶⁹ Bledsoe et Richardson, « Impact of Reacting to the Past and Effect of Role on Student Attributes and Academic Outcomes », p. 361.

¹⁷⁰ Carnes, *Minds on fire: how role-immersion games transform college*.

¹⁷¹ Bledsoe et Richardson, « Impact of Reacting to the Past and Effect of Role on Student Attributes and Academic Outcomes », p. 371.

habituellement plus élevé que celui des questionnaires complétés en ligne¹⁷². Les questionnaires devaient utiliser une échelle de Likert pour conserver une certaine uniformité et regrouper le plus de concepts possible. Enfin, les questionnaires devaient être accessibles gratuitement et disposer d'une traduction française existante. Seul le questionnaire *AOT* a fait l'objet d'un travail par une traductrice professionnelle, car il venait d'être mis à jour récemment et aucune traduction française n'était disponible. Après plusieurs recherches et comparaisons, nous avons opté pour quatre questionnaires psychométriques validés, soit pour l'axe 1 : le questionnaire *Actively Open-Minded Thinking Scale* (*AOT*, Stanovich & Toplak, 2023) pour mesurer la pensée activement ouverte ; pour l'axe 2 : le questionnaire à double-échelle *Positive and Negative Affect Scales* (*PANAS*, Watson, Clark, & Tellengen, 1988) pour mesurer les émotions vécues par les étudiant-e-s durant la séance observée ; pour l'axe 3 : le questionnaire *Trait Emotional Intelligence Questionnaire* (*TEIQue-SF*, Petrides, 2009) pour mesurer l'estime de soi, la réflexivité sur soi, l'assertivité et la gestion du stress et l'échelle du sentiment d'appartenance sociale (*ÉSAS*, Richer & Vallerand, 1998) pour mesurer le sentiment d'appartenance en classe sous deux dimensions : l'acceptation et l'intimité. Dans les sections suivantes, la réflexion théorique entourant les trois axes sera présentée et les raisons qui nous ont menées à sélectionner ces outils de collecte détaillées.

Axe 1 : le développement de la pensée critique

■ L'enseignement de la pensée critique

Le développement de l'esprit critique est une préoccupation majeure du XXI^e siècle¹⁷³, c'est d'ailleurs l'une des compétences-clés reconnues par l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE). Face à la désinformation et l'apparition de multiples réalités numériques, la nécessité d'outiller les étudiant-e-s est devenue cruciale. Trois disciplines se sont intéressées à cette notion : la philosophie, la psychologie cognitive et les sciences de l'éducation. La philosophie, d'abord, a toujours mis au cœur de sa pratique la rationalité et l'examen critique. Dès l'antiquité, la naissance de la prose et de la philosophie a entraîné une révolution des modes de pensées. Les intellectuel-le-s¹⁷⁴ de

¹⁷² Seule la troisième occurrence du questionnaire a été faite en ligne puisqu'il doit être complété une session plus tard, quand les étudiant-e-s ne sont plus dans leur premier cours de philosophie. Voir Weidenfeld et Fernandez, « Does *Reacting to the Past* Increase Student Engagement? », p. 52 ; Nulty, Duncan D., « The Adequacy of Response Rates to Online and Paper Surveys: What Can Be Done? », *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 2008, pp. 301-314.

¹⁷³ Ahmadi, Niluphar et Besançon, Maud, « La science de l'esprit critique », in *Des têtes bien faites : défense de l'esprit critique*, Paris, PUF, 2019, p. 78.

¹⁷⁴ Nous choisissons volontairement de ne pas employer le terme « philosophe », car ce terme n'acquiert son sens figé qu'à partir de Platon. Or, les sophistes, les premiers savants, mais aussi les dramaturges et les poètes ont contribué à cette révolution de la pensée, développant des critères rationnels et des modes de discours qui ont permis à la philosophie de se développer.

cette époque ont développé des outils et des stratégies pour se libérer de l'ignorance, remettre en question les opinions et développer une saisie systématique et objective du réel par l'entremise de définitions, de dialogue, d'exercices critiques pratiques, etc. Pendant plusieurs siècles, la philosophie a été la discipline maîtresse de l'esprit critique. Plus récemment, l'approche philosophique, notamment aux États-Unis, s'est concentrée sur la « perfection de la pensée »¹⁷⁵, le jugement et les critères¹⁷⁶. Avec le développement majeur des études expérimentales, la psychologie cognitive s'est, de son côté, emparée de la question de l'esprit critique en mettant l'accent sur les comportements et les produits du raisonnement¹⁷⁷. Elle cherche à identifier des habiletés, à observer ou mesurer des processus mentaux, souvent orientés vers la résolution de problèmes, la prise de décision ou l'apprentissage de nouveaux concepts pour déterminer les capacités cognitives en jeu et les stratégies efficaces¹⁷⁸. Enfin, les sciences de l'éducation se sont elles aussi intéressées à l'esprit critique dans une perspective pratique : identifier les moyens les plus efficaces à son acquisition. Elles s'appuient sur l'expérimentation et l'observation en classe. Le fait que trois disciplines avec leurs approches et leur préoccupation particulière aient développé une expertise sur la notion de l'esprit critique n'est pas sans poser problème. En effet, une plongée dans la littérature scientifique permet deux constats. Le premier est le consensus autour de la nécessité de transmettre l'esprit critique. Tout le monde s'entend sur l'importance de développer cette faculté. Mais, un deuxième constat et obstacle majeur au premier s'impose, il semble très difficile de définir ce dont il est question. Chaque discipline a vu, même en son sein, une multiplication des définitions du concept. En pratique comme en théorie, les désaccords demeurent¹⁷⁹. Cela étant dit, quel que soit le champ d'études, il semblerait que l'esprit critique soit toujours défini sous deux dimensions : l'habileté, soit la capacité à utiliser les outils de la pensée critique et la disposition, soit la propension à utiliser spontanément la pensée rationnelle¹⁸⁰, on parle aussi d'attitudes (curiosité, ouverture à la nouveauté, etc.). Dans le rapport Delphi regroupant 46 expert-e-s sur la question et organisé par *the American Philosophical Association (APA)*, on trouve la définition suivante qui mélange à la fois des habiletés et des dispositions :

We understand critical thinking to be purposeful, self-regulatory judgment which results in interpretation, analysis, evaluation, and inference, as well as explanation of the evidential, conceptual, methodological, criteriological, or contextual considerations upon which that judgment is based. [...] The ideal critical thinker is habitually inquisitive, well-informed, trustful of reason, open-minded, flexible, fairminded in evaluation, honest in facing personal biases, prudent in making judgments, willing to reconsider, clear about issues, orderly in complex matters, diligent in seeking relevant information, reasonable in the

¹⁷⁵ Ahmadi et Besançon, « La science de l'esprit critique », p. 79 ; Paul, Richard, « Critical Thinking: What, why, and how », *New Directions for Community Colleges*, vol. 1992, no. 77, 1992, pp. 3-24.

¹⁷⁶ Boisvert, Jacques, *La formation de la pensée critique : théorie et pratique*, Éditions du Renouveau pédagogique, 1999.

¹⁷⁷ Ahmadi et Besançon, « La science de l'esprit critique », p. 79.

¹⁷⁸ Halpern, Diane F., « Teaching Critical Thinking for Transfer across Domains: Dispositions, Skills, Structure Training, and Metacognitive Monitoring », *American Psychologist*, vol. 53, no. 4, 1998, pp. 449-455.

¹⁷⁹ Ahmadi et Besançon, « La science de l'esprit critique », p. 78.

¹⁸⁰ *Ibid.*, p. 81.

selection of criteria, focused in inquiry, and persistent in seeking results which are as precise as the subject and the circumstances of inquiry permit¹⁸¹.

Dans cette définition, on trouve à la fois la notion de jugement autorégulé, de tâches mobilisant la pensée critique, de qualités ou de vertus intellectuelles, d'une démarche ou de précautions à suivre. En ce sens, la pensée critique est multidimensionnelle. Cette complexité crée une grande confusion sur le terrain. Si l'on demande aux professeur-e-s si leur enseignement permet aux étudiant-e-s de développer la pensée critique, ils et elles répondront par la positive, pourtant peu sont en réalité formés à son enseignement de manière spécifique. Aux États-Unis, comme le souligne Paul, ils et elles ne se réfèrent pas à un concept substantiel, elles et ils surestiment leur compréhension de ce qu'est la pensée critique et sont convaincu-e-s de l'enseigner déjà avec succès dans le cadre de leur discipline¹⁸². De plus, l'enseignement magistral, le « par cœur » et les stratégies d'étude à court terme demeurent la norme aujourd'hui dans l'enseignement et l'apprentissage au collège. Dans le même ordre d'idée, selon Barnes, les professeur-e-s ne sont pas formé-e-s à l'enseignement de la pensée critique, elles et ils n'ont ni le temps ni les ressources pédagogiques pour intégrer la pensée critique dans leur enseignement régulier¹⁸³. Sommes-nous mieux placé-e-s au Québec ? D'emblée, il s'agit de noter les contradictions et ambiguïtés présentées dans les documents officiels de la formation générale et des devis ministériels du Ministère. Dans le tableau des visées de la formation générale (les quatre disciplines confondues), la « pensée critique » se trouve dans la première visée : « former la personne à vivre en société de façon responsable » déclinée en trois points : faire preuve d'autonomie et de créativité dans sa pensée et ses actions ; faire preuve d'une pensée rationnelle, critique et éthique ; adopter des stratégies qui favorisent le retour réflexif sur ses savoirs et son agir. Ces différents éléments renvoient bien à des compétences associées à l'esprit critique, mais quelle discipline est chargée de s'en occuper ? On reste à un niveau général. Considérons

¹⁸¹ Facione, Peter A., « Critical Thinking: A statement of expert consensus for purposes of educational assessment and instruction. Research findings and recommendations », *American Philosophical Association*, 1990, p. 2.

¹⁸² Résultats d'une vaste étude menée auprès du corps enseignant de 36 collèges et universités, visant à répondre à la question suivante : « Jusqu'à quel point les professeurs enseignent-ils en vue de favoriser le développement de la pensée critique ? Voir Paul, Richard, « The State of Critical Thinking Today », *New Directions for Community Colleges*, vol. 130, 2005, pp. 27-38.

¹⁸³ Barnes, C.A., « Critical Thinking Revisited: Its Past, Present, and Future », *New Directions for Community Colleges*, no. 130, 2005, pp. 5-13.

maintenant les extraits en lien avec la pensée critique du tableau des objectifs de la formation générale en philosophie¹⁸⁴.

L'élève qui a atteint les objectifs de la formation générale en philosophie peut rendre compte :

- Sur le plan des connaissances :
 - des concepts clés, des principes et des théories nécessaires à la réflexion philosophique et critique sur les enjeux de l'existence humaine et de son rapport au monde, ainsi que sur l'éthique et le politique,
 - des règles de la logique et de l'argumentation en philosophie, notamment la pertinence, la cohérence et la suffisance,
 - des outils méthodologiques ;
- Sur le plan des habiletés, de son aptitude :
 - au questionnement, à la problématisation, à la conceptualisation, au jugement, au raisonnement, à l'argumentation, à l'analyse, à l'appréciation, à la capacité à synthétiser, à la comparaison et à l'approfondissement des idées,
 - à la proposition de jugements critiques, théoriques et pratiques, en tenant compte de principes généralisables,
 - à l'utilisation des connaissances philosophiques dans le déploiement d'une réflexion autonome,
 - à l'application de ses connaissances et de ses jugements théoriques à des problèmes philosophiques et à l'analyse de situations actuelles,
 - à la discussion et au jugement de façon rationnelle, tant oralement que par écrit, dans le respect des règles de la logique et de l'argumentation philosophique,
 - au développement d'une réflexion critique sur différents sujets, dont l'impact des médias sur les comportements et les façons de penser,
 - à la communication de ses idées de manière claire et cohérente, à l'oral comme à l'écrit,
 - à l'adoption d'un regard critique sur ses productions afin d'en percevoir les particularités et les forces, et d'en corriger les faiblesses tant sur le plan des idées que sur celui de la langue,
 - à un retour réflexif sur soi, ses savoirs et son agir afin d'élaborer sa pensée et d'orienter son action ;
- sur le plan des attitudes, de sa valorisation :
 - de la raison et du dialogue pour apprécier toute question,
 - de la réflexion critique,
 - de l'usage correct de la langue pour l'expression de sa pensée,
 - de l'actualité et de la pertinence du questionnement philosophique sur les enjeux sociaux contemporains,
 - des idées et de leur histoire,
 - de l'exercice de la réflexion sur le plan de l'universel,
 - de la nécessité d'entretenir une vie intellectuelle,
 - de l'ouverture d'esprit, de la créativité, de l'autonomie dans sa pensée et ses actions,
 - de la responsabilité individuelle et citoyenne.

Ces objectifs regroupent les trois cours sans distinguer ce qui appartient à l'un ou l'autre. On comprend que leur effet cumulé permet de développer l'ensemble de ces compétences. Or, on peut constater que l'esprit critique y est omniprésent, mais sous différentes dimensions. On le trouve sous la forme d'un ensemble d'habiletés ou de stratégies cognitives¹⁸⁵ (analyser, conceptualiser, synthétiser), de

¹⁸⁴ Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, « Composantes de la formation générale - Extraits des programmes d'études conduisant au diplôme d'études collégiales (DEC) », p. 6.

¹⁸⁵ Ces stratégies cognitives peuvent se diviser en deux niveaux : macrocapacités (processus d'harmonisation de ces habiletés)

stratégies affectives¹⁸⁶ à développer (ouverture d'esprit, autonomie, confiance en la raison), de métacognition (retour réflexif sur soi, réfléchir à sa manière de penser), d'une transférabilité des aptitudes dans des situations nouvelles (passer d'un jugement théorique à la pratique, appliquer à des contextes ou des situations actuelles), d'opérations critiques propres à un domaine disciplinaire (principes, théories, logique). Bien que toutes ces dimensions soient présentes et correspondent à des concepts théoriques développés par la recherche sur la pensée critique, deux problèmes peuvent être constatés. Premièrement, les objectifs ne sont pas présentés avec cette terminologie ou en faisant référence à des études. Deuxièmement, leur formulation diffère dans les devis ministériels où on ne voit plus apparaître à proprement parler ces habiletés. Ainsi, il n'y a pas aucune mention explicite de la pensée critique dans les trois devis. Ce sont des objectifs spécifiques qui sont formulés tels que « traiter d'une question philosophique de manière rationnelle. » On retrouve des formulations qui font échos aux objectifs mentionnés plus haut¹⁸⁷, mais il semble y avoir un véritable fossé entre les descriptions des objectifs et les devis¹⁸⁸. On comprend bien sûr que les éléments de compétence se doivent d'être précis dans le cadre des devis et que celles-ci auront pour conséquence de développer nombre des objectifs généraux évoqués ci-dessous. Mais, il n'empêche que le cadre pédagogique élaboré par le ou la professeure (ou son département) se développe à partir des devis et que ce fossé peut faire perdre de vue l'aspect multidimensionnel¹⁸⁹ de la pensée critique. Bien que la pensée critique soit une tradition dans la philosophie occidentale et un idéal à promouvoir, on est en droit de s'interroger sur la réalité de son enseignement. Dans un même ordre d'idée, les professeur-e-s qui enseignent l'esprit critique ignorent de manière générale la recherche empirique en psychologie cognitive pourtant essentielle pour orienter et

et microhabiletés (habiletés élémentaires de la pensée critique). Prenons une analogie avec l'apprentissage du piano : on doit reconnaître les notes sur la portée et pratiquer des gammes (microhabiletés) pour parvenir à jouer une pièce musicale (macrocapacité). Donc les étudiant-e-s doivent apprendre des opérations intellectuelles de base (microhabiletés) telles que formuler des inférences ou discerner les contradictions pour les intégrer dans un tout plus complexe (macrocapacité) lorsque survient l'occasion d'appliquer leur pensée critique à une situation réelle. Voir sur ce point Paul, R. W., Binker, A. J. A., Martin, D., & Adamson K. (1989). *Critical Thinking handbook: high school. A guide for redesigning instruction*. Rohnert Park, CA : Center for Critical Thinking & Moral Critique, Sonoma State University.

¹⁸⁶ « Les stratégies affectives correspondent aux traits de caractère et aux prédispositions à penser de façon critique, à ce qui motive un individu à adopter le mode de pensée critique. » Paul, « Critical Thinking », p. 14.

¹⁸⁷ Par exemple, dans l'élément 2 du premier cours de philosophie intitulé « présenter la contribution de philosophes de la tradition gréco-latine au traitement de questions », on trouve « formulation cohérente de la pensée de l'auteur. Référence appropriée au contexte sociohistorique de la contribution. Reconnaissance de l'intérêt actuel de la contribution. » ou encore pour l'élément 3 : « produire une argumentation sur une question philosophique. Présentation judicieuse d'arguments, d'objection et de réfutations. Respect des exigences de la rationalité dans l'argumentation. [...] Utilisation appropriée des stratégies de révision. »

¹⁸⁸ Un constat partagé par Romain Beaulieu : « Le discours officiel annonce que la pensée critique est un but de la formation générale au cégep, mais on constate que ce n'est pas une exigence expressément reprise dans les devis des cours de philosophie. » Beaulieu, Romain, *Élaboration de stratégies pour l'enseignement de la pensée critique dans les cours de philosophie au collégial*, Maîtrise en enseignement, Sherbrooke, Université de Sherbrooke, 2005, p.19.

¹⁸⁹ Ahmadi et Besançon, « La science de l'esprit critique », p.82.

diriger l'enseignement de l'esprit critique¹⁹⁰. Ce problème va de pair avec celui mentionné plus haut d'une définition ambiguë de la pensée critique, les professeur-e-s doivent clarifier pour elles-mêmes leur compréhension de cette notion et sélectionner la meilleure stratégie pour l'enseigner. Or, si les professeur-e-s s'interrogent sur les meilleures stratégies pédagogiques dans leur enseignement, l'idée fausse, selon laquelle le seul contact avec une pensée philosophique critique et accomplie serait un incitatif suffisamment puissant à la pratique de la pensée critique est assez répandue : « il a semblé longtemps qu'il suffirait aux élèves de se mettre à l'écoute des philosophes et qu'il suffirait au maître de penser devant ses élèves [...] pour que ceux-ci spontanément se mettent, par imitation et entraînement en quelque sorte, à développer une pensée libre »¹⁹¹. Tremblay dénonce également la posture répandue selon laquelle « il suffit d'entrer en contact avec ces grandes philosophies révolutionnaires pour qu'une *conversion* ait lieu : alors l'élève, saisi d'admiration devant la profondeur de ces réflexions, prendrait conscience de ses limites et serait pris d'une grande soif de connaître et de développer son autonomie de pensée. La réalité est [...] moins idyllique. »¹⁹² En effet, la pensée critique ne s'acquiert pas par osmose intellectuelle¹⁹³, si le modèle magistral peut parfois fonctionner pour des étudiant-e-s déjà prédisposée-e-s, ce n'est pas le cas pour la plupart d'entre eux. Et les résultats de recherche n'indiquent pas non plus que la pensée critique puisse éclore comme un sous-produit de l'acquisition de connaissance¹⁹⁴. De plus, les professeur-e-s de philosophie ont souvent une certaine méfiance envers les sciences de l'éducation et considèrent qu'il n'est pas nécessaire de s'y référer, l'enseignement de la pensée critique étant déjà une spécificité propre à la philosophie. Les approches sont ainsi divisées sur la manière de l'enseigner. Certains pensent qu'il faut insister sur l'histoire de la philosophie alors que d'autres pensent qu'il faut enseigner la pensée critique comme contenu et comme méthode. Or, comme le souligne Romain Beaulieu, mise à part Habermas, les philosophes n'ont pas beaucoup abordé la question du développement de la pensée critique, mais bien plutôt le champ du discours et de l'argumentation en laissant à la psychologie les habiletés de pensée liées à la résolution de problème. À ces difficultés s'en ajoute une autre pointée par Kuhn¹⁹⁵ et liée à la nature même de l'étude de la pensée critique. Contrairement à des compétences comme celles des mathématiques ou de la lecture, la pensée critique

¹⁹⁰ Kuhn, Deanna, « A Developmental Model of Critical Thinking », *Educational Researcher*, vol. 28, no. 2, 1999, p. 16.

¹⁹¹ Tozzi, M. *Interroger la « leçon » de philosophie comme prototype de la magistralité*, 1999, p.15, Chicoyne, P., « Pour penser, des textes », *Bulletin de la Société de Philosophie du Québec*, vol. 28, no. 1, 2002, pp. 5-8.

¹⁹² Tremblay, « Le développement de la pensée critique », p. 64.

¹⁹³ Voir sur ces questions Browne, M. Neil et Freeman, Kari, « Distinguishing Features of Critical Thinking Classrooms », *Teaching in Higher Education*, vol. 5, no. 3, juillet 2000, pp. 301-309 ; Lipman, Mathieu, *À l'école de la pensée*, Bruxelles, De Boeck, 1995 ; mais aussi Tremblay, « Le développement de la pensée critique », p. 64. Comme le rappelle judicieusement Socrate dans le *Phèdre* de Platon, la connaissance n'est pas simplement comme un liquide s'écoulant d'un vase vers un autre.

¹⁹⁴ Pour l'importance d'un enseignement explicite et systématique, direct pour développer l'esprit critique ; voir Halpern, « Teaching Critical Thinking for Transfer across Domains ».

¹⁹⁵ Kuhn, Deanna, « A Developmental Model of Critical Thinking », *Educational Researcher*, vol. 28, no. 2, 1999, pp. 16-46.

n'a pas une émergence liée à une séquence d'âge et de développement clairement identifiée. Les quatre

Les niveaux de développement épistémologique selon Kuhn (1999)

Niveau	Discours	Réalité	Connaissance	Pensée critique
Réalisme naïf	Copies	Directement connaissable	Certaine et provenant de sources externes	Non-nécessaire
Réalisme dogmatique	Faits	Directement connaissable	Certaine et provenant de sources externes	Détermine la vérité et la fausseté
Relativisme	Opinions	Non-directement connaissable	Incertaine et générée par l'esprit humain	Sans importance
Réalisme sceptique	Jugements	Non-directement connaissable	Incertaine et générée par l'esprit humain	Valorisée pour assurer des affirmations crédibles et pour mieux comprendre

niveaux de développement épistémologique sont développés par phase. Si tous les êtres humains dépassent un réalisme naïf (les croyances ne sont rien d'autre que des copies mentales de la réalité), certaines personnes restent toute leur vie au réalisme dogmatique et la plupart au relativisme (tout est une question d'opinion), enfin quelques-unes parviennent au réalisme sceptique (quête d'autonomie consciente). Cela présuppose donc que dans les classes du collégial, les étudiant-e-s ne sont pas tous et toutes nécessairement au même stade de développement épistémologique. Enfin, peu de professeur-e-s connaissent les différentes stratégies pour enseigner l'esprit critique et l'importance de la dimension affective dans l'apprentissage.

▪ Les approches les plus efficaces pour enseigner l'esprit critique

Il existe quatre grandes approches pour enseigner la pensée critique définie dès 1989 par Ennis. Premièrement, l'approche générale consiste à enseigner isolément les capacités et les dispositions de la pensée critique, sans les relier à une matière scolaire existante. Deuxièmement, l'approche par infusion ou imprégnation enseigne de manière approfondie un sujet d'étude, puis encourage les élèves à penser sur le sujet de façon critique en explicitant les principes généraux sur lesquels sont fondées les attitudes et les capacités propres à la pensée critique. Troisièmement, l'approche par immersion n'explicite pas les principes de la pensée critique dans une leçon, il n'y a pas d'exposition des règles courantes de la pensée critique et celle-ci se développe implicitement au fur et à mesure (selon la littérature secondaire,

cette approche serait moins efficace que les précédentes¹⁹⁶). Et enfin, quatrièmement, l'approche mixte combine l'approche générale à l'approche par infusion.

Dans la méta-analyse sur l'enseignement de l'esprit critique menée par Abrami en 2015, les résultats semblaient indiquer que l'approche mixte (infusion et immersion) était la plus fructueuse. Partant de la définition du rapport Delphi¹⁹⁷, les auteurs ont retenu six habiletés critiques et 19 dispositions mesurées dans des études empiriques. Bien que les résultats de la méta-analyse ne démontrent pas que la pensée critique puisse être enseignée ou encore que certains types d'interventions pédagogiques tendent à faciliter son développement, elle montre que certaines stratégies d'enseignement sont associées à une meilleure performance à des tests de pensée critique mesurant des habiletés critiques¹⁹⁸. En s'appuyant sur les preuves empiriques, des indications fortes montrent que le dialogue, l'enseignement authentique et le mentorat sont efficaces combinées ensemble¹⁹⁹. En particulier, les opportunités de dialoguer, discuter en classe, d'être exposé à des problèmes et des exemples authentiques et situés, notamment quand il s'agit de problème à résoudre ou de jeux de rôle, semblent être décisives dans l'acquisition des compétences critiques²⁰⁰. Il a été observé que le mentorat peut augmenter d'autres stratégies de manière puissante, mais il n'est pas spécialement efficace utilisé de manière isolée.

Ces conclusions sont importantes pour notre étude, car les cours de philosophie où les professeur-e-s utilisent les simulations historiques *Rejouer le passé* ont effectivement une approche mixte de l'enseignement de la pensée critique. Il est difficile de qualifier de manière rigoureuse et homogène l'enseignement donné dans la première partie de la session, avant la simulation, car les enseignant-e-s adoptent des stratégies différentes. De manière globale, ils et elles semblent alterner entre une approche générale et une approche par infusion, puisque les principes, attitudes et capacités propres à la pensée critique sont présentés et pratiqués, ensuite utilisés dans la pratique du texte argumentatif (prendre une position sur une question philosophique en utilisant des arguments de philosophe). En revanche, dans la deuxième partie de la session, il est possible d'analyser certains éléments récurrents et propres à la simulation « Athènes en -403 : au seuil de la démocratie. » Dans toutes les classes où cette méthode est utilisée, les étudiant-e-s doivent jouer à une simulation, en incarnant un personnage face à des situations

¹⁹⁶ Ahmadi et Besançon, « La science de l'esprit critique », p. 87.

¹⁹⁷ Définition citée plus haut, p. 65.

¹⁹⁸ « Simulations are, perhaps, some of the most powerful examples, since they bring the problem to life in the strongest possible way. Role-playing is also a very strong fit for this category, as are various kinds of dilemmas [...] in sum, whenever there is a well-defined real-world problem that the students are analyzing, one has an example of authentic/anchored instruction. » Abrami, Philip C. *et al.*, « Strategies for Teaching Students to Think Critically: A Meta-Analysis », *Review of Educational Research*, vol. 85, no. 2, juin 2015, p. 304. C'est un pas dans une bonne direction, considérant qu'avant cette méta-analyse, la question de l'efficacité des stratégies d'enseignement utilisée demeurait irrésolue (p.283).

¹⁹⁹ *Ibid.*, p. 305.

²⁰⁰ *Ibid.*, p. 302.

et des problèmes historiques réels. Ils et elles doivent résoudre des problèmes appliqués, faire des choix éthiques²⁰¹. En ce sens, *Rejouer le passé* s'inscrit dans l'approche de l'enseignement authentique/ancré²⁰² tel que défini par Abrami. Dans la manière dont elle est construite, la simulation permet également des occasions répétées d'apprentissage par la discussion. À travers les rondes qui recréent l'assemblée démocratique, les étudiant-e-s s'engagent dans un dialogue critique, à la fois coopératif et compétitif. Ils et elles expérimentent autant des débats en grand groupe que des discussions en petit groupe. Enfin, la simulation implique de manière régulière du mentorat, dans une certaine mesure entre les étudiant-e-s qui s'épaulent à travers les tâches et stratégies à élaborer, mais surtout avec la professeure. En effet, durant le jeu, son rôle est essentiellement de guider et de rencontrer les étudiant-e-s en un à un ou en petit comité pour les conseiller, les encadrer. Par conséquent, l'usage de la simulation permet de combiner l'enseignement authentique, le dialogue et le mentorat, méthode démontrée dans la méta-analyse comme ayant eu l'effet de taille le plus élevé²⁰³. Sur le plan qualitatif, l'utilisation de la simulation *Rejouer le passé* semble être favorable au développement de la pensée critique.

▪ Liberté et émotions dans la pensée critique

Nous avons mentionné plus haut les enjeux posés par les difficultés à définir l'esprit critique, revenons maintenant sur l'exclusion du rôle des émotions dans sa compréhension. Pendant longtemps, penser de manière critique signifiait « raisonner sans passion », l'émotivité étant considérée comme un obstacle au processus de réflexion. Or, les dernières études laissent plutôt penser que les émotions ont une part importante à jouer dans la pensée critique. En ce sens, Thayer-Bacon s'oppose à la définition citée plus haut du rapport Delphi, jugeant qu'elle n'est pas assez large et préférant parler de *constructive thinking*²⁰⁴ plutôt que de pensée critique. Elle avance que cette définition ne tient pas compte de l'importance de l'intuition, de l'imagination et des émotions, défendant l'idée que la pensée critique est plus une pratique sociale qu'une habilité ou une disposition inculquée aux individus. Dans cette perspective, elle préfère une approche qui met l'accent sur le fait de travailler avec les étudiant-e-s plutôt que d'intervenir sur eux ou elles. Cette perspective fait écho aux propos de bell hooks, insistant sur l'importance de la liberté dans l'enseignement, tant chez l'étudiant-e que chez l'enseignant-e :

Lorsque l'éducation constitue vraiment une pratique de la liberté, les étudiant·es ne sont pas les seul·es à qui on demande de partager, de se confesser. La pédagogie engagée ne cherche pas uniquement à rendre les étudiant·es responsables et autonomes. N'importe quelle classe employant un modèle holistique

²⁰¹ Pour une description complète de la méthode, voir la section consacrée au fonctionnement de la simulation.

²⁰² Abrami *et al.*, « Strategies for Teaching Students to Think Critically », p. 291.

²⁰³ Abrami *et al.*, « Strategies for Teaching Students to Think Critically », p. 299.

²⁰⁴ Thayer-Bacon, B, *Transforming Critical Thinking: Thinking constructively*, New York, Teachers College Press, 2000.

d'apprentissage sera aussi un lieu où les enseignant·es grandissent, où iels sont responsabilisé·es et valorisé·es²⁰⁵.

Il est question ici du lien entre liberté et pensée critique, lien décisif qui marque la différence entre un enseignement autoritaire et un enseignement plus ouvert, existentiel et interrogatif. Les enseignant-e-s sont dans une posture délicate, à la fois garant-e-s de la cohérence des enseignements, ils et elles symbolisent l'autorité ; le savoir devant la classe. Mais la condition de développement de l'esprit critique est aussi liée à l'espace que l'enseignant-e est capable de créer pour que ses élèves puissent penser autrement que lui. Autrement dit, pour reprendre Olivier Reboul : « ... une éducation qui prend la liberté pour fin est celle qui donne aux éduqués le pouvoir de se passer de maîtres, de poursuivre par eux-mêmes leur propre éducation, d'acquérir par eux-mêmes de nouveaux savoirs et de trouver leurs propres normes. »²⁰⁶ Le cours de philosophie vise précisément cette quête d'autonomie, mais il n'est pas simple de trouver le juste milieu. En effet, l'une des caractéristiques essentielles de l'intelligence est de supporter l'ambivalence ; l'incertitude. Les étudiant-e-s sont soit peu concerné-e-s par la recherche de la vérité, soit indifférent-e-s, soit au contraire très tranché-e-s sur les questions présentées. Comment l'enseignant-e doit-il se positionner ? Comme le souligne bien Raymond-Robert Tremblay : « comment un professeur qui ne supporte pas lui-même de n'avoir pas de réponse toute faite, et ainsi de paraître fragile et imparfait aux yeux de ses élèves peut-il servir de modèle de penseur critique ? [À l'inverse] si tout est déjà pensé d'avance, pourquoi faudrait-il que l'élève fasse l'effort de tout repenser par lui-même ? »²⁰⁷ S'interroger sur les possibilités de l'enseignement de la pensée critique, c'est aussi s'interroger sur la posture du professeur, son égo et ses émotions. Enseigner, surtout en philosophie, c'est d'abord incarner une pensée vivante, en action, interrogative qui se présente devant les étudiant-e-s. S'il n'y a pas d'espace pour permettre aux étudiant-e-s de s'appropriier les questions et de s'interroger en commun réellement, il ne peut y avoir d'implication ou d'engagement de leur part. On touche ici à la dimension affective de l'enseignement. Faisant référence à Damasio, Tremblay rappelle que « des êtres sans émotivité deviennent totalement dénués de toute capacité à juger, de faire des plans et de raisonner de manière sensée. »²⁰⁸ Pour qu'il y ait apprentissage, il faut une réelle communication d'un savoir, un contact vivant en classe. L'émotion est un mécanisme de coordination interindividuelle et sociale, « l'expression affective est toujours active et permet à tout moment aux agents de se coordonner les uns aux autres, en fonction non seulement des transformations de leurs rapports réciproques, mais aussi de toutes les

²⁰⁵ hooks, bell, *Apprendre à transgresser : L'éducation comme pratique de la liberté*, M+, 2019, pp. 25-26.

²⁰⁶ Reboul, Olivier, *La langue de l'éducation : analyse du discours pédagogique*, Paris, Pr. Univ. de France, 1984, p. 159.

²⁰⁷ Tremblay, « Le développement de la pensée critique », p. 76.

²⁰⁸ *Ibid.*, p. 67. Cf. Damasio, Antonio R., *Descartes' Error : Emotion, Reason, and the Human Brain*, East Rutherford, Penguin Publishing Group, 2005.

situations qui peuvent les atteindre. »²⁰⁹ La classe est un laboratoire émotionnel dans lequel l'enseignant-e instaure un climat de confiance et d'ouverture propice à la création d'un lien affectif nécessaire à la transmission.

Sur ce plan, on peut aisément constater que la méthode *Rejouer le passé* dans sa structure et son fonctionnement met en place un laboratoire émotionnel particulier dans lequel les étudiant-e-s sont libres d'expérimenter à travers leurs personnages. La mise en retrait du ou de la professeur-e laisse davantage d'espace à la classe pour délibérer de manière autonome. Le rapport à l'autorité n'est plus incarné seulement par le ou la professeur-e, mais d'autres étudiant-e-s peuvent à tour de rôle diriger l'assemblée, intervenir sur les cours des événements, prendre la responsabilité d'organiser ou de modifier le déroulement de la séance. En ce sens, la méthode *Rejouer le passé* implique une liberté, d'abord sur le plan historique, puisque les étudiant-e-s peuvent donner une tournure différente à leurs actions, ils elles bénéficient d'un espace de choix où ils et elles mesurent les conséquences de leurs décisions les un-e-s sur les autres. Ainsi, d'une classe à l'autre, les décisions et les événements au sein de jeu peuvent grandement varier. Le jeu n'est possible qu'à la condition de cette marge de liberté accordée à la classe. Une liberté dans laquelle vont précisément se former différentes postures, perspectives et expériences. En sortant de la simulation, les étudiant-e-s auront expérimenté, à travers les choix qu'ils et elles auront pu faire, une marge de manœuvre beaucoup plus grande que dans un cours habituel. Ils et elles auront dû composer avec des contraintes inédites et pourtant historiquement bien réelles. Ensuite, chacun et chacune a une marge de manœuvre assez importante pour jouer son personnage, se créer une personnalité ou une attitude qui lui permet d'expérimenter une autre manière de se conduire et de réfléchir. Certains personnages sont neutres au départ et vont forger leur point de vue en écoutant les discours et les propos des autres, mais aussi en lisant les textes classiques. En ce sens, les étudiant-e-s bénéficient d'une plus grande autonomie dans leur travail, ils et elles n'ont pas un-e enseignant-e qui leur dicte à chaque étape ce qu'il ou elle doit écrire, penser ou dire. Ils et elles doivent décider si elles et ils interviennent ou non, quelle stratégie ils et elles vont utiliser ou quel camp elles et ils vont appuyer. En ce sens, on peut observer que sur le plan qualitatif, la simulation donne aux étudiant-e-s un espace dans lequel se déterminer de manière autonome et nouvelle, un espace dans lequel elles et ils doivent raisonner, former des jugements et des décisions visant à régler des problèmes.

Sur les plans émotionnel et social qui seront davantage développés dans l'axe 2 et 3, les étudiant-e-s vivent également une petite révolution. Comparativement à un cours plus traditionnel, elles et ils vivent en quelques semaines un cours beaucoup plus dense sur le plan émotionnel et social, ayant besoin

²⁰⁹ Dumouchel, Paul, *Émotions : essai sur le corps et le social*, Paris, 1995, p. 203.

d'interagir soudainement avec l'ensemble des personnes présentes, développant des liens affectifs ou antagonisant entre elles et eux. Rappelons que c'est l'émotion qui ouvre la porte aux opérations intellectuelles²¹⁰, celle-ci influençant la motivation, la formation de la mémoire de travail et de la mémoire à long terme. En ce sens, le rapport entre émotions, motivation, mémoire et pensée critique est fortement présent dans un cours utilisant cette méthode d'enseignement, piste sur laquelle nous reviendrons dans l'axe 2.

Une dernière remarque peut être faite sur le rapport entre pensée critique et émotions en lien avec la lecture. En philosophie, lire un texte suppose de s'ouvrir à lui, de même que discuter suppose une écoute réelle de l'autre. Les étudiant-e-s sont souvent dans une position rébarbative face aux textes, ils et elles doivent le lire, car un contrôle de lecture s'en vient, parce qu'on leur a dit que c'est important pour l'examen, c'est la stratégie de la carotte ou du bâton. Or, la méthode pédagogique *Rejouer le passé* a une approche différente face à la contrainte de la lecture. En effet, durant la simulation les étudiant-e-s doivent lire d'une manière nouvelle, car il ne s'agit plus de lire dans un contexte académique. Elles et ils sont disposé-e-s différemment face aux textes, ces derniers sont la porte d'entrée vers la défense d'idées d'un personnage pour convaincre les autres et remporter la victoire. Il y a là une dimension existentielle : jouer à incarner les pensées d'un-e autre. Cet aspect sera abordé et développé dans l'axe 3, notamment autour de la question du *bleed*, notons néanmoins que du point de vue de l'esprit critique, l'étudiant-e n'est pas exposé-e à des points de vue de manière extérieure à lui ou elle, elle ou il doit saisir la perspective de son personnage et cela n'est possible que si elle ou il accepte d'incarner quelqu'un d'autre. Cette implication émotionnelle et intellectuelle est encouragée par le contexte d'apprentissage : d'abord par la pression des pairs (il faut pouvoir participer et connaître ses idées pour ne pas être pris en défaut), ensuite par l'émulation entre les étudiant-e-s autant sur le plan coopératif que compétitif du jeu. En ce sens, la méthode *Rejouer le passé* propose une intégration des savoirs différente où l'étudiant-e a plus de chance d'être « atteint dans son être » et de se sentir directement et personnellement engagé-e dans son apprentissage. Pour cette raison, la motivation à lire dans le contexte de la simulation est différente, puisqu'il faut lire pour trouver des éléments permettant d'échanger avec les autres. L'étudiant-e peut d'ailleurs choisir parmi ses lectures les éléments qui lui seront les plus utiles pour défendre adéquatement et de manière convaincante le point de vue de son personnage.

■ Les obstacles extérieurs à l'utilisation de la pensée critique chez les étudiant-e-s

²¹⁰ Brochu, André-Claire, « Étude de quelques filtres de la pensée critique des futurs enseignants et incidences sur leur formation universitaire », in *Enseigner et comprendre*, Québec, Les Presses de l'Université Laval, 1999, p. 46. Cf. Damasio, *Descartes' Error*.

Lorsqu'on cherche à développer la pensée critique des étudiant-e-s, on peut travailler sur différentes stratégies et méthodes d'apprentissages plus efficaces que d'autres, mais certains obstacles fondamentaux et indépendants de la volonté du ou de la professeur-e demeurent et entravent la possibilité de son enseignement. Il faut avoir conscience des filtres qui limitent l'émergence ou l'utilisation de la pensée critique. Selon Sarason, il y a quatre grandes classes d'interférences cognitives : du souci, de la tension, des pensées intrusives non pertinentes et des symptômes corporels²¹¹. Pour exercer la pensée critique, il faut demeurer attentif, motivé, être capable de ressentir, de sentir, de percevoir et d'opérer des liens cognitifs²¹². Plusieurs conditions physiologiques optimales doivent donc être réunies pour réussir à exercer un sens critique. Il faut que les besoins fondamentaux soient comblés, soit la faim, la soif, le repos, le sommeil, les besoins végétatifs, la sécurité territoriale et la survie. Or, comme nous le rappelions en introduction, le contexte dans lequel les étudiant-e-s poursuivent leur étude est devenu difficile. Trois exemples parlants : près de 44 % des élèves des cégeps vivaient une forme d'insécurité alimentaire, qu'elle soit grave, modérée ou légère²¹³ et 21 % des étudiant-e-s seraient de proches aidants au Québec²¹⁴. Enfin, avec l'inflation post-pandémique, la précarité étudiante a augmenté de manière inquiétante²¹⁵. Or, si l'on est fatigué, il devient difficile de porter son attention et de se concentrer sur une tâche cognitive. Ainsi, comme le souligne Brochu, « le corps ne peut être oublié si nous voulons favoriser un état physiologique propice à l'exercice de la pensée critique. »²¹⁶ Sans attention et éveil intellectuel, il n'y a pas de possibilité de penser de manière critique. Force est donc de constater que les difficultés extérieures au cours lui-même peuvent entraver les performances des étudiant-e-s. À cela s'ajoute la question de la motivation à réaliser une tâche. Bien que ce soit le cortex préfrontal qui soit responsable de l'aptitude à faire des liens, à utiliser nos critères et nos repères, pour y avoir accédé, il faut être motivé. Le système limbique, notamment l'amygdale et l'hippocampe, joue un rôle central dans la formation de la mémoire et dans le codage affectif des stimuli, influencé notamment par la nociception et les systèmes de récompense. C'est ce système émotionnel qui module ce qui sera retenu en mémoire. Les étudiant-e-s ne

²¹¹ Sarason, I.G., « Stress, Anxiety and Cognitive Interference: Reactions to Tests », *Journal of Personality and Social Psychology*, no. 46, 1984, pp. 929-939.

²¹² Brochu, André-Claire, « Étude de quelques filtres de la pensée critique des futurs enseignants et incidences sur leur formation universitaire », p. 42.

²¹³ Carrier, « Dossier ».

²¹⁴ Desautels, Katrine, « Environ 21 % des étudiants sont proches aidants au Québec », *La Presse*, 23 janvier 2025, <<https://www.lapresse.ca/actualites/2025-01-23/environ-21-des-etudiants-sont-proches-aidants-au-quebec.php>>, 10 mars 2025, p. 21.

²¹⁵ Cusset, Camille, « La précarité gagne du terrain chez les étudiants, préviennent des associations », *Radio-Canada*, 21 septembre 2024, <<https://ici.radio-canada.ca/nouvelle/2106398/precarite-etudiants-stages-banques-alimentaires>>, 10 mars 2025.

²¹⁶ Brochu, « Étude de quelques filtres de la pensée critique des futurs enseignants et incidences sur leur formation universitaire », p. 45.

recourent pas facilement à leur pensée critique quand leurs émotions ont un faible niveau d'intensité à cause d'une démotivation, d'un manque d'intérêt, d'un manque d'estime de soi, d'une situation pédagogique peu stimulante ou à l'inverse, quand elles sont trop fortes à cause d'événements récents (peine d'amour, querelle avec un parent, etc.) Ainsi, peu importe les méthodes et le style d'enseignement employés par le ou la professeur-e, elle ou il n'a que peu de contrôle sur les conditions psychiques qui affectent ses étudiant-e-s, bien que cela impacte leur capacité d'apprentissage. Cela fait partie des données impondérables qui peuvent jouer dans la mesure des résultats.

■ Les problèmes de l'évaluation de la pensée critique

Dans un article intitulé « La pensée critique, pourquoi est-elle si difficile à enseigner », D. Willingham²¹⁷ revient sur les difficultés propres à l'enseignement de l'esprit critique et qui rendent son évaluation difficile. L'auteur constate que malgré la scolarisation des enfants pendant plusieurs années, la fréquentation de l'école ne garantit pas le développement de la pensée critique. Il identifie trois problèmes majeurs. Premièrement, un des grands défauts de la conception de la pensée critique conçue comme habileté²¹⁸ est de penser qu'une fois apprise, elle s'activerait automatiquement et serait applicable à n'importe quelle situation²¹⁹. Malheureusement, selon le contexte, les mêmes personnes peuvent décider ou non d'utiliser leur pensée critique²²⁰. Cela signifie que la transférabilité de cette compétence est extrêmement difficile. Le deuxième problème lié au premier est que nous interprétons à la lumière de nos connaissances préalables tout ce que nous apprenons. Enseigner comment penser ne peut se faire dans le vide, sans contenu disciplinaire. Il faut l'enseigner dans un contexte disciplinaire pour que les stratégies utilisées puissent s'activer et se transférer. Willingham résume ainsi : « Les difficultés ne résident pas dans le fait de penser de manière critique mais de savoir quand le faire et d'avoir suffisamment de connaissances pour pouvoir le faire avec succès. »²²¹ Enfin, il faut absolument pratiquer sur du contenu factuel pour développer la pensée critique pour la développer.

²¹⁷ Willingham, Daniel T., « Critical Thinking: Why Is It so Hard to Teach? », *Arts Education Policy Review*, vol. 109, no. 4, 2008, pp. 21-29. Traduction française utilisée de Françoise Appy (2012) : Willingham, Daniel T, « Pourquoi est-elle si difficile à enseigner ».

²¹⁸ L'auteur mentionne toutefois que chez les personnes très entraînées comme les scientifiques du niveau de la thèse, la pensée critique possède certaines caractéristiques ressemblant à des habiletés. Ces personnes seront capables de déployer un raisonnement critique dans une grande variété de contenus, mais ceux dont elles ne sont pas très familières.

²¹⁹ Willingham, « Critical Thinking », p. 2.

²²⁰ Ainsi, on a observé que dans certaines situations des enfants résoudre plus efficacement que des adultes certains problèmes. Kuhn, D., Garcia-Mila, M., and Zohar, A., « Strategies of knowledge acquisition, » *Monographs of the Society for Research in Child Development*, (1995), 60, 1-128.

²²¹ Willingham, « Pourquoi est-elle si difficile à enseigner », p. 14.

L'enjeu principal qui nuit à la transférabilité de l'enseignement de la pensée critique est lié au fait que les processus de pensée sont entremêlés avec le sujet traité. Nos connaissances d'arrière-plan contextualisent les problèmes que nous devons résoudre et déterminent nos stratégies. En effet, notre système cognitif prend le pari que l'information entrante sera reliée à ce à quoi nous étions en train de penser²²². Cela diminue l'éventail des interprétations possibles, permettant à notre compréhension d'être plus rapide et fluide, mais le coût d'un tel raccourci est que la structure profonde d'un problème est plus difficile à connaître. Pour qu'il y ait un vrai transfert de la structure de surface à la structure profonde, il faut être familier avec la structure profonde d'un problème et savoir que l'on doit s'intéresser à la structure profonde²²³. Ainsi, il ne faut pas sous-estimer l'importance de la manière dont est présenté un problème pour réussir sa résolution. Selon que notre pensée sera capable ou non d'interpréter adéquatement à la lumière de ce qu'elle connaît déjà, elle utilisera les stratégies méta cognitives lui permettant de mobiliser la structure profonde pour trouver comment résoudre le problème.

Ces difficultés entraînent des conséquences importantes sur la possibilité d'évaluer l'esprit critique de manière satisfaisante sur le plan quantitatif. Pour identifier adéquatement l'effet d'un enseignement sur la pensée critique, il faudrait être capable d'isoler l'efficacité de la méthode et d'évaluer sa transférabilité dans de nouvelles situations. D'abord, mentionnons qu'il n'est pas vraiment possible de mesurer l'esprit critique de l'étudiant-e simplement en l'interrogeant sur sa perception qui peut évidemment être faussée, pensons à l'effet Dunning-Kruger²²⁴. Bien que l'étudiant-e pourrait affirmer avoir ou non eu l'impression d'avoir progressé sur le plan des habiletés critiques, cette méthode demeure très hasardeuse et peu fiable. Deuxièmement, il est difficile de mesurer des habiletés pour comparer les niveaux de performance des étudiant-e-s dans chacun des cours, pour cela il faudrait un enseignement qui soit standardisé ou homogène ce qui est impossible dans les circonstances présentes. Il faudrait par exemple que le ou la même professeur-e enseigne dans la même session à certains de ses groupes avec la simulation et à d'autres groupes sans la simulation. Or, cela est impossible notamment sur le plan de l'équité : certain-e-s étudiant-e-s bénéficieraient possiblement d'une meilleure pédagogie alors que d'autres en seraient privé-e-s²²⁵. Cela remettrait en cause le principe d'équité dans la répartition des chances d'apprentissage, surtout si l'étude se déroule dans le cadre régulier d'un même cours et d'une

²²² *Ibid.*, p. 3.

²²³ Willingham, « Critical Thinking », p. 5.

²²⁴ L'effet Dunning-Kruger est un biais cognitif, aussi nommé effet de surconfiance, qui a pour résultat de laisser penser aux personnes qui en sont atteintes qu'elles sont qualifiées dans leur domaine, alors qu'elles surestiment leurs compétences.

²²⁵ Du point de vue méthodologique, éthique et fonctionnel, il est recommandé que des professeur-e-s distinct-e-s interviennent respectivement auprès des groupes contrôle et traitement. Ceci garantit l'intégrité de la conception expérimentale et le respect de l'équité parmi les étudiant-e-s, tout en évitant toute influence indésirable sur leur cote R qui pourrait remettre en question la validité des résultats.

même promotion d'étudiant-e-s. Cela peut aussi réduire les différences observables entre groupes, faussant ainsi la comparaison. De plus, chaque professeur-e utilise des stratégies différentes avant la simulation pour transmettre des habiletés de pensées, il n'y a pas d'uniformité. De surcroît, d'une session à l'autre, les professeur-e-s peuvent également modifier leur matériel présimulation²²⁶. Enfin, comme le souligne Beaulieu, il est difficile « de reconnaître les gains en pensée critique à l'intérieur d'une session, car les indicateurs de changement sont subtils, peu d'outils évaluent les dispositions à mieux penser et les éventuelles modifications s'inscrivent dans un processus graduel et cumulatif. »²²⁷ Outre l'ambiguïté des définitions de l'esprit critique²²⁸, la multiplicité et la complexité des facteurs pour pouvoir l'évaluer²²⁹ et le fait que les recherches sur l'efficacité des moyens d'enseignement pour développer la pensée critique ne sont toujours pas concluantes²³⁰, il est également très difficile de mesurer le niveau de transférabilité de la pensée critique développée par les étudiant-e-s dans un cours vers d'autres situations ou de manière générale. Pour toutes ces raisons, nous avons décidé de nous tourner vers une autre piste, celle de la rationalité.

▪ À la recherche d'une solution : outils et concepts écartés pour mesurer la pensée critique

En raison de l'enjeu du temps et du manque d'uniformité et d'homogénéité dans les stratégies de développement de l'esprit critique utilisées par les professeur-e-s, plusieurs constats se sont imposés. D'abord, il est difficile de mesurer l'acquisition de compétences critiques par l'observation ou par des tests liés à des perceptions de progrès chez les étudiant-e-s. Comme mentionné plus haut, la perception de l'étudiant-e de sa propre compétence n'est pas une mesure fiable. Quant à l'observation, elle ne permet tout simplement pas l'accès aux processus cognitifs des étudiant-e-s en classe, c'est un outil inopérant.

De manière alternative, nous avons alors envisagé d'utiliser des outils mesurant la métacognition²³¹ chez les étudiant-e-s. Bien qu'il existe de nombreuses définitions de la métacognition,

²²⁶ Cette donnée n'impacte pas les résultats, car nous comparons l'évolution des groupes avant et après la simulation au même moment.

²²⁷ Beaulieu, Romain, « Stratégies pour l'enseignement de la pensée critique dans les cours de philosophie au collégial », 2005, p. 39.

²²⁸ Pithers, R. et Soden, R., « Critical Thinking in Education : A review. », *Educational Research*, vol. 42, no. 3, 2000, pp. 237-249.

²²⁹ Halpern, D., « Assessing the effectiveness of Critical Thinking instruction », *Journal of General Education*, vol. 50, no. 4, 1993, pp. 270-286.

²³⁰ Reed, J.H., « Teaching Critical Thinking in a community college history course: Empirical evidence from infusing Paul's model », *College Student Journal*, 2001.

²³¹ Nous avons notamment comparé les questionnaires suivants : *Metacognitive Assessment Inventory (MAI)*, (Schraw & Dennison, 1994) -*Metacognitive Experience Questionnaire (MEQ)*, (Efklides, 2002), Questions sur l'Apprentissage (QsA), (Büchel et al., 2011), *Learning and Strategies Study Inventory (LASSI)*, (Weinstein & Palmer, 1990). Pour plus

on peut dire consensuellement qu'il s'agit de la connaissance qu'a une personne de sa propre cognition²³² impliquant deux volets : la capacité à évaluer ses tâches cognitives (autoévaluation consciente de ses processus) et la capacité à les réguler activement via des mécanismes de planification, de surveillance et d'ajustement en temps réel de ses raisonnements. En ce sens, la métacognition est un prérequis fonctionnel à la pensée critique, puisqu'elle est liée au découplage des croyances (biais, détection des sophismes), à l'autorégulation épistémique et à la transférabilité interdisciplinaire (transférer des processus ou méta-stratégies dans un autre domaine). Dans les trois dernières décennies, de nombreuses études ont montré l'importance de la métacognition dans le développement cognitif des étudiant-e-s et de leur succès académique²³³. Mais, bien que le cours de philosophie puisse possiblement développer ou renforcer la métacognition chez les étudiant-e-s (que ce concept soit abordé explicitement sur le plan théorique ou simplement pratiqué), il nous semblait qu'il n'était pas l'indicateur le plus pertinent pour mesurer une différence d'impact entre les groupes avec et sans simulation. De plus, pour que la métacognition soit efficace, deux conditions doivent être réunies : il faut que l'étudiant soit capable d'évaluer les raisons pour lesquelles il n'arrive pas aux résultats espérés (autoévaluation) et qu'il ait la volonté de s'ajuster²³⁴. Ce point touche à la question de la motivation, notion que nous avons volontairement mise de côté, car elle était déjà abondamment discutée et mesurée dans les études américaines sur la méthode. Mais surtout, les questionnaires de métacognition reposent encore une fois sur la perception que les étudiant-e-s ont d'eux-mêmes, ce qui peut entraîner des biais, dont deux particulièrement problématiques. Le risque d'une surestimation systématique des compétences²³⁵ (effet Dunning-Kruger²³⁶), surtout chez les moins performants, et le risque d'une sous-estimation liée à l'anxiété scolaire, peuvent fausser les mesures par questionnaires. Aussi les entraînements métacognitifs améliorent les performances dans des tâches spécifiques, mais peinent à généraliser ces gains à des contextes. Par conséquent, nous avons écarté les questionnaires visant directement la métacognition pour trouver une autre solution.

d'informations, voir Frenkel, Stéphanie, « Composantes métacognitives ; définitions et outils d'évaluation : », *Enfance*, no. 4, septembre 2014, pp. 427-457.

²³² « Metacognition refers, among other things, to the active monitoring and consequent regulation and orchestration of these processes in relation to the cognitive objects or data on which they bear, usually in service of some concrete goal or objective. » Flavell, John H., « Metacognitive Aspects of Problem Solving », in *The Nature of Intelligence*, Routledge, 1976, p. 232.

²³³ Sperling, Rayne *et al.*, « The Measurement and Predictive Ability of Metacognition in Middle School Learners », *The Journal of Educational Research*, vol. 105, janvier 2012, p. 1.

²³⁴ Bélec, Catherine, « L'importance de la motivation pour le développement de la métacognition, de l'apprentissage autorégulé et de l'autonomie », *Pédagogie collégiale*, vol. 31, no. 4, 2018, p. 15.

²³⁵ Guilleray, Frédéric et Proust, Joëlle, *Glossaire de la métacognition*, France, 2024, p. 11.

²³⁶ Kruger, Justin et Dunning, David, « Unskilled and unaware of it: how difficulties in recognizing one's own incompetence lead to inflated self-assessments. », *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 77, no. 6, 1999, pp. 1121-1134.

Enfin, il n'était pas non plus possible de faire passer aux étudiant-e-s des questionnaires standardisés comme le *California Critical Thinking Disposition Inventory (CCTDI)* (30 min) ou encore le *Ennis-Weir Critical Thinking Essay Test* (une heure environ) qui sont parfois employés dans certaines études aux États-Unis et au Québec²³⁷. Ces tests mesurent des attitudes ou des habiletés impliquées dans l'esprit critique, mais demandent beaucoup de temps pour être réalisés, surtout s'ils doivent être faits deux fois minimalement. Comme nous avions d'autres éléments à mesurer et que nous ne pouvions empiéter sur le temps de classe, nous avons élargi notre réflexion aux outils développés pour mesurer la rationalité en psychologie cognitive, sachant sa relation forte avec la pensée critique.

Ayant considéré les différentes contraintes évoquées plus haut, nous avons présenté notre projet à Pier-Luc de Chantal²³⁸, professeur de psychologie à l'UQAM, membre du centre de recherche en neurosciences et de l'institut des sciences cognitives et lui avons demandé conseil pour qu'il nous oriente vers des outils de mesures psychométriques pertinents. Il nous a suggéré deux questionnaires le *Need for Closure Scale (NFC)* et l'*Actively Open-Minded Thinking (AOT)*. Globalement, l'idée était d'avoir un questionnaire relativement court, mais robuste, car ayant fait ses preuves et qui permettrait de mesurer l'écart entre les groupes de traitement et de contrôle par leur évolution entre la première et la deuxième occurrence du questionnaire (et possiblement la troisième²³⁹). Touchons d'abord un mot du questionnaire que nous n'avons pas choisi d'utiliser. Le *Need for Closure Scale (NFC)* élaboré par Webster & Kruglanski en 1994 et révisé par Roets & Van Hiel en 2007²⁴⁰ est un outil psychométrique mesurant le besoin de « clôture cognitive », c'est-à-dire la motivation individuelle à rechercher des réponses claires et définitives face à l'ambiguïté ou l'incertitude. Un score élevé au questionnaire indique une forte aversion pour l'incertitude et une tendance à privilégier des jugements rapides et stables, souvent au détriment de la flexibilité cognitive et de la tolérance à l'ambiguïté. Le *NFC* comporte 15 items, est facile à administrer et est utilisé pour étudier l'impact du besoin de clôture sur les jugements, la prise de décision, les attitudes sociales et les préjugés en psychologie sociale. Toutefois, nous lui avons préféré l'*AOT* qui nous semblait plus proche des éléments de compétence développés dans le premier cours de philosophie et plus pertinent pour mesurer le développement de la pensée critique dans le premier cours de philosophie, nous précisons pourquoi dans la prochaine section.

²³⁷ Boisvert, Jacques, *Formation de la pensée critique au collégial : étude de cas sur le développement de la pensée critique en première année du collégial dans un cours de psychologie*, Saint-Jean-sur-Richelieu, QC, Collège Saint-Jean-sur-Richelieu, Direction des études, 1996.

²³⁸ Nous tenons d'ailleurs à le remercier de nous avoir rencontrées pour nous conseiller. https://professeurs.ugam.ca/professeur/de_chantal.pier-luc/

²³⁹ En raison de l'attrition, la mesure la plus fiable sera celle de l'évolution au sein d'une session, aux t1 et t2 du questionnaire, le premier au début de la session, le deuxième après la simulation, en fin de session.

²⁴⁰ Roets, Arne et Van Hiel, Alain, « Item selection and validation of a brief, 15-item version of the Need for Closure Scale », *Personality and Individual Differences*, vol. 50, no. 1, janvier 2011, pp. 90-94.

▪ Choix de l'*Actively Open-Minded Thinking (AOT)*

Pour bien comprendre les raisons pour lesquelles nous avons choisi l'*AOT*, nous allons expliquer pourquoi la rationalité épistémique en psychologie cognitive, comprise ici comme un concept normatif²⁴¹, recoupe les notions de pensée réflexive et de pensée critique qui sont pertinentes pour notre étude. Nous reviendrons également sur les éléments de compétence du premier cours et la « mollesse » du raisonnement humain pour dégager toute la pertinence d'un outil comme l'*AOT* dans la mesure de l'esprit critique.

Depuis les années 1970, la recherche autour des biais cognitifs et du raisonnement a explosé, notamment avec les travaux de D. Kahneman sur les heuristiques et le système dual de la pensée²⁴². La psychologie cognitive s'est beaucoup intéressée à la notion d'intelligence et aux capacités cognitives des individus. Ainsi de nombreux tests ont été mis au point pour mesurer le QI et les performances cognitives telles que la mémoire de travail, la vitesse perceptive, ou l'efficacité de la récupération de l'information stockée dans la mémoire à long terme. Bien que l'intelligence soit une composante facilitant la performance aux tâches heuristiques et l'évitement des biais qui a été longuement étudié par la psychométrie, elle ne garantit pas pour autant des croyances ou des comportements rationnels²⁴³. Par rapport à l'intelligence, la rationalité est un concept plus englobant²⁴⁴ où ce ne sont pas seulement les capacités cognitives (mesurées dans les tests de QI), mais aussi les dispositions cognitives qui importent, soit la pensée réflexive. En ce sens, la rationalité épistémique²⁴⁵, conçue comme la capacité à former des croyances précises et vraies, c'est-à-dire à établir une pensée correspondant à la réalité, rejoint la pensée critique. En effet, les dispositions cognitives touchant à la rationalité sont également celles que l'on retrouve dans les habiletés et les attitudes propres à l'utilisation de la pensée critique. Ainsi la disposition à la pensée rationnelle se rapporte à la formation des croyances et des décisions par des stratégies telles que collecter de l'information avant de prendre position, rechercher plusieurs points de vue avant d'arriver à une conclusion, réfléchir longuement sur un problème avant de répondre, peser le pour et le

²⁴¹ Nous sommes conscientes que le concept de rationalité est complexe et que de nombreuses positions épistémologiques existent. Voir à ce sujet l'essai de classification de Wagner-Egger, Pascal, « Les canons de la rationalité : essai de classification des points de vue dans le débat sur les biais cognitifs et la rationalité humaine », *L'Année psychologique*, no. 1, mars 2011, pp. 191-224.

²⁴² Kahneman, Daniel, *Système 1, système 2 : les deux vitesses de la pensée*, Paris, Flammarion, 2012.

²⁴³ Stanovich, Keith E., *What intelligence tests miss: The psychology of rational thought*, New Haven, Yale University Press, 2009, 308.

²⁴⁴ Stanovich, Keith E. et Toplak, Maggie E., « Actively Open-Minded Thinking and its Measurement », *Journal of Intelligence*, vol. 11, no. 27, 2023, p.1.

²⁴⁵ Nous laissons ici de côté la rationalité instrumentale qui touche plutôt à la capacité de déterminer les moyens les plus optimaux pour parvenir à ses fins.

contre, rechercher la nuance plutôt que le dogmatisme, etc. Toutes ces stratégies appartiennent au répertoire des habiletés et des attitudes critique.

Que mesure exactement l'*AOT*? La pensée activement ouverte désigne une disposition cognitive qui favorise la réflexivité, ce qui implique la volonté de considérer des opinions alternatives, d'examiner des preuves contraires à ses croyances, de retarder la conclusion d'un raisonnement et d'agir pour des motifs fondés. Depuis plus de 25 ans, Stanovich et ses collaborateurs ont raffiné l'évaluation de l'*AOT* à travers différentes versions de questionnaires. Initialement inspirée par les travaux de Baron²⁴⁶ sur l'intelligence et la rationalité, l'échelle de l'*AOT* mesurait des dimensions comme la volonté de retarder la conclusion, la tolérance à l'ambiguïté et la capacité à considérer des perspectives opposées. Les premières versions de l'échelle comprenaient des items sur la flexibilité cognitive, le dogmatisme et l'absolutisme. Toutefois, des ajustements ont été faits pour éviter les biais, notamment en remplaçant le terme « croyance » par « opinion » afin de réduire l'influence des convictions religieuses ou idéologiques sur les réponses (voir ci-bas). Stanovich et Toplak (2023) ont remarqué que l'*AOT* a souvent été un prédicteur utile pour détecter les croyances pseudo-scientifiques (théories du complot) et superstitieuses²⁴⁷.

Les autres avantages de l'*AOT* sont sa fiabilité (0.84 sur le plan de la cohérence interne) et sa concision (seulement 13 items). Ce questionnaire a été utilisé dans de nombreuses études²⁴⁸ et depuis longtemps²⁴⁹ en étant régulièrement raffiné. Il fait partie du *Comprehensive Assessment of Rational Thinking instrument (CART)* élaboré par Stanovich en 2016. Contrairement à l'intelligence, qui repose sur des capacités cognitives fixes, l'*AOT* décrit une tendance à adopter un style de pensée adaptatif, mais touche aussi au découplage cognitif soit la capacité à détacher une idée ou une croyance de son contexte

²⁴⁶ Baron, Jonathan, *Rationality and Intelligence*, Cambridge, Cambridge University Press, 1985.

²⁴⁷ Plusieurs études ont permis cette corrélation. Voir Stanovich, Keith E. et Toplak, Maggie E., « Actively Open-Minded Thinking and its Measurement », *Journal of Intelligence*, vol. 11, no. 27, 2023, p. 22.

²⁴⁸ Bruine de Bruin, Wändi, Parker, Andrew M. et Fischhoff, Baruch, « Individual differences in adult decision-making competence », *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 92, no. 5, 2007, pp. 938-956 ; Erceg, Nikola, Ružojić, Mitja et Galić, Zvonimir, « Misbehaving in the Corona crisis: The role of anxiety and unfounded beliefs », *Current Psychology*, vol. 41, no. 8, 2022, pp. 5621-5630 ; Finucane, Melissa L. et Gullion, Christina M., « Decision-Making Competence Assessment Tool », 12 septembre 2011 ; Kokis, Judite V. et al., « Heuristic and analytic processing: Age trends and associations with cognitive ability and cognitive styles », *Journal of Experimental Child Psychology*, vol. 83, no. 1, septembre 2002, pp. 26-52 ; Parker, James et al., « Emotional intelligence and academic success: Examining the transition from high school to university », *Personality and Individual Differences*, vol. 36, , janvier 2004, pp. 163-172 ; Pennycook, Gordon et al., « The role of analytic thinking in moral judgements and values », *Thinking & Reasoning*, vol. 20, no. 2, avril 2014, pp. 188-214 ; Kokis et al., « Heuristic and analytic processing » ; Toplak, Maggie E., West, Richard F. et Stanovich, Keith E., « The Cognitive Reflection Test as a predictor of performance on heuristics-and-biases tasks », *Memory & Cognition*, vol. 39, no. 7, octobre 2011, pp. 1275-1289 ; Viator, Ralph E. et al., « The mediating effect of reflective-analytic cognitive style on rational thought », *Thinking & Reasoning*, vol. 26, no. 3, juillet 2020, pp. 381-413 ; Stanovich, Keith E. et West, Richard F., « On the relative independence of thinking biases and cognitive ability », *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 94, no. 4, 2008, pp. 672-695.

²⁴⁹ Cela fait 25 ans que le groupe de recherche travaille sur ce concept et le mesure. Stanovich et Toplak, « Actively Open-Minded Thinking and its Measurement », p. 2.

initial pour l'examiner objectivement. L'intérêt de l'*AOT* est qu'il permet de capturer des processus cognitifs essentiels à l'évaluation critique, tout en dépassant les limites des mesures traditionnelles de l'intelligence. En particulier, la version la plus récente de l'*AOT* évalue huit sous-éléments correspondant à des dispositions cognitives favorisant ou non la pensée activement ouverte : (1) le fait de valoriser la réflexivité (2) le fait de considérer des explications alternatives (3) la révision de ses opinions (4) la tolérance à l'ambiguïté (5) l'identification à ses propres opinions (6) l'excès de confiance (7) l'importance d'avoir des raisons qui justifient notre pensée (8) et l'importance accordée à la vérité. Ces dispositions peuvent s'aligner à des compétences critiques telles que l'ouverture épistémique (capacité à réviser ses croyances face à des preuves contradictoires), le découplage cognitif (aptitude à séparer les informations contextuelles des principes logiques, cruciales pour l'analyse objective), la tolérance au doute et report de la conclusion, évitant les jugements précipités et la reconnaissance de la vérité et de preuves qui nous permettent de justifier nos positions.

Un des éléments particulièrement intéressants par rapport à ce questionnaire est qu'il ne repose pas sur la perception de se considérer comme une personne ayant des motifs d'agir ou des comportements rationnels, mais touche à la conception même de ce qui fonde une pensée rationnelle. On interroge donc la personne sur des dispositions, des propensions, c'est-à-dire des attitudes liées à la délibération rationnelle. Ainsi, les étudiant-e-s sont amené-e-s à se prononcer sur des stratégies pour savoir si elles les font siennes et si elles et ils jugent ces attitudes comme bonnes. Par exemple, les items mesurent l'importance que l'on peut accorder à prendre un avis opposé au sien, la possibilité de changer d'avis face à des preuves contraires ou de réviser son jugement lorsque de nouvelles informations nous parviennent²⁵⁰. Sur le plan épistémologique, il mesure des dispositions philosophiques pratiquées dans le premier cours avec ou sans la simulation, en effet les compétences à développer touchent directement au développement de la rationalité. L'échelle de Stanovich et Toplak pourra potentiellement valider certaines de nos hypothèses quant à un impact positif de la méthode pédagogique *Rejouer le passé* sur le développement de l'esprit critique. Outre le fait que ces stratégies sont enseignées dans le premier cours de philosophie, ce sont aussi celles qui sont fondamentales pour le fonctionnement optimal du raisonnement humain. Pour le comprendre, il faut expliquer brièvement la différence entre le raisonnement mathématique et le raisonnement « mou ».

Une des grandes difficultés du premier cours de philosophie est liée à l'étude des types de jugements. Lorsqu'on présente le jugement de fait aux étudiant-e-s, leur logique est binaire, simple. Un jugement de fait est toujours soit vrai, soit faux, à moins que l'on suspende son jugement en absence de

²⁵⁰ Par opposition à la valorisation du dogmatisme ou de l'intuition pour prendre des décisions.

preuve, il est alors en attente d'être tranché. Le principe de non-contradiction (deux énoncés contradictoires ne pouvant être vrais simultanément) s'applique implacablement de même que celui du principe du tiers exclu (le vrai et le faux sont les deux seules valeurs de vérité, nulle tierce valeur n'est possible.) Mais, lorsqu'on quitte le monde des idées abstraites et des objets mathématiques pour le monde humain, ordinaire qui comportent des jugements de valeur ou au monde politique, morale, cette logique binaire ne peut plus s'appliquer. La tentation est grande pour les étudiant-e-s d'y voir alors la preuve de leur relativisme irréfléchi, tout semble soudain approximatif, variable selon chacun, nous tombons pour reprendre les mots de Nicolas Gauvrit dans « un brouillard d'incertitude. »²⁵¹ Il est vrai que les humains ne raisonnent pas selon une logique binaire, ils sont en cela « adaptés » à un monde hasardeux, imprévisible. En effet, comme Gauvrit le rappelle « le mode de raisonnement probabiliste, plus souple et moins fiable que la logique classique, est vraisemblablement ce qu'on peut faire de mieux compte tenu de la condition dans laquelle nous nous trouvons et du type de conclusions que nous cherchons à atteindre. »²⁵² Le raisonnement humain correspond à une logique molle, car nous ne faisons pas de déduction, mais des inférences risquées, nos perceptions sensorielles sont le résultat de calculs probabilistes inconscients et complexes²⁵³. Le type de conclusions que nous recherchons dans le monde quotidien ne correspond pas à celles des mathématiques, nous ne tirons pas de conclusions particulières de lois générales connues, nous donnons sens au monde, nous cherchons à comprendre les relations sociales, à prévoir l'avenir malgré les aléas, bref nous partons de nos expériences et de nos observations pour tirer certaines généralités. Notre esprit fonctionne ainsi par inférence en se basant sur des informations et des prémisses comportant toujours un risque d'erreur. En ce sens, même si notre intuition nous rend parfois très mauvais en calcul de probabilités, notre mode de raisonnement quotidien demeure probabiliste²⁵⁴.

Dans cette perspective, la logique classique, binaire, n'est pas très utile et ne correspond pas à ce que nous devons faire dans notre quotidien²⁵⁵. Pourtant, de nombreux enseignements dans le premier cours de philosophie visent à inculquer les bases de la logique formelle pour développer la rationalité et la pensée critique des étudiant-e-s. Le principe de non-contradiction, les implications logiques, la différence entre induction et déduction, l'évaluation des raisonnements, etc. font souvent partie des

²⁵¹ Gauvrit, Nicolas et Delouée, Sylvain, *Des têtes bien faites : défense de l'esprit critique*, Paris, PUF, 2019, p. 39.

²⁵² *Ibid.*, p. 43.

²⁵³ Prenons pour exemple la vue : nous avons un point aveugle dans notre champ visuel, notre vision périphérique est dépourvue de couleur, les images sur la rétine sont brouillées par les impuretés dans l'humeur vitrée et les vaisseaux sanguins, au final ce que nous voyons est une reconstitution probabiliste à partir des informations floues interprétées par notre cortex visuel.

²⁵⁴ Gauvrit et Delouée, *Des têtes bien faites*, p. 38.

²⁵⁵ *Ibid.*, p. 40.

contenus enseignés²⁵⁶ afin de développer la rationalité des étudiant-e-s et de leur permettre d'améliorer leur capacité de raisonnement dans la vie courante. Mais, face à « la mollesse du raisonnement humain », un autre type de logique semble plus pertinente et cohérente pour développer la rationalité des étudiant-e-s : la théorie des probabilités bayésienne. Cette théorie permet de mesurer une évaluation subjective de crédibilité, et donc de fonder une théorie du raisonnement juste. En effet, dans cette logique, même si les probabilités subjectives peuvent au départ prendre n'importe quelles valeurs entre 0 et 1, la cohérence impose des règles et notamment des règles de révisions des probabilités. Ainsi, à l'aune de nouvelles informations, les agents rationnels (c'est-à-dire cohérents) sont censés modifier la valeur initiale de leur proposition et avec suffisamment d'informations, les règles de révision des probabilités les amèneront vers la même valeur de vérité. Pour déterminer la valeur de vérité la plus juste, il ne s'agit pas d'être le plus intelligent, mais d'être plus le rationnel, soit d'avoir des dispositions telles que celles de collecter le plus d'informations possible avant de prendre position, de chercher des informations contradictoires à ce qu'on pense. Bref, le plus important est d'intégrer certaines attitudes liées à la pensée critique permettant de réévaluer nos croyances afin qu'elles correspondent à la réalité.

En ce sens, le choix du questionnaire psychométrique de l'*AOT* est d'autant plus pertinent, puisqu'il permet non pas de mesurer des perceptions subjectives ou des capacités liées à l'intelligence, mais d'évaluer le recours à des dispositions essentielles de la rationalité épistémique qui touchent directement à la compétence enseignée par le premier cours de philosophie, en plus d'être cohérentes avec le fonctionnement cognitif du raisonnement humain.

▪ Les tendances mesurées par l'*AOT*

Le questionnaire vise à mesurer une disposition rationnelle, la pensée activement ouverte, qui inclut la tendance à valoriser la réflexivité plutôt que l'impulsivité, l'importance de considérer des explications alternatives, la révision de ses croyances, la tolérance à l'ambiguïté, l'excès de confiance, l'importance accordée à la vérité et au fait d'avoir une réflexion motivée par des raisons valables (voir ci-bas les items renvoyant à ces notions). À l'origine, l'échelle originale se concentrait fortement sur le concept d'autorégulation épistémique tel que développé par J. Baron en 1985 et 1988²⁵⁷. Ce concept désigne la capacité d'un individu à contrôler, surveiller et ajuster activement ses propres processus de raisonnement, de jugement et de formation des croyances afin de respecter des normes épistémiques

²⁵⁶ Il suffit de faire le tour des manuels scolaires de 101 publiés, tous consacrent au moins un chapitre sur la logique formelle ou informelle.

²⁵⁷ Baron, Jonathan, *Thinking and deciding*, New York, NY, US, Cambridge University Press, 1988, p.516 ; Baron, *Rationality and Intelligence*.

telles que la cohérence, la justification et la prise en compte de toutes les preuves disponibles. Essentielle pour la pensée critique et la prise de décision rationnelle, l'autorégulation épistémologique serait renforcée par l'*AOT*. Mais celle-ci s'inscrit aussi dans la grande famille de la recherche portant sur le métaraisonnement. Différent de la métacognition qui se concentre sur la mémorisation et la récupération de connaissances, la *meta-reasoning* s'intéresse spécifiquement à la surveillance et au contrôle dans le contexte du raisonnement et de la résolution de problèmes complexes²⁵⁸. L'*AOT* a prédit de manière efficace et répété la tendance aux croyances pseudo-scientifiques, à la pensée superstitieuse et la performance à certains tests d'heuristiques et de biais cognitifs²⁵⁹. Ce questionnaire a également été utilisé pour mesurer la croyance en l'évolution, les fausses nouvelles, les attitudes sceptiques face à la médecine, les idéologies religieuses²⁶⁰.

Une autre conjecture importante de l'*AOT* serait sa capacité à mesurer la propension à s'engager dans des types d'opérations cognitives favorisant le découplage cognitif²⁶¹. Ce concept réfère à un processus mental central dans la littérature sur la rationalité, permettant de dissocier les représentations mentales de leur contexte immédiat pour les analyser de manière abstraite, autrement dit il s'agit de détacher une représentation mentale (ex. une croyance, une hypothèse) de son contexte initial pour l'évaluer objectivement, sans être influencé par des biais émotionnels ou des associations automatiques. Le découplage cognitif serait impliqué de deux manières dans la performance des tâches, premièrement il intervient pour supprimer la réponse intuitive immédiate déclenchée par les heuristiques et biais. Mais, inhiber la première réponse ne suffit pas : il faut aussi pouvoir générer et maintenir mentalement des scénarios alternatifs (des mondes imaginaires) pour trouver une meilleure réponse. Ce processus de simulation hypothétique nécessite un découplage qui empêche la confusion entre la réalité et ces représentations imaginées. Ces deux aspects complémentaires et essentiels à la pensée rationnelle sont mesurés par l'*AOT* : certains items évaluent la tendance à adopter rapidement une croyance ou une décision sans considérer d'autres options. Par exemple, rejeter l'idée que « venir rapidement à une décision est un signe de sagesse » indique une disposition à suspendre le jugement et à ne pas s'en tenir à la première intuition. D'autres items testent la volonté de prendre en compte des opinions divergentes, de réviser ses croyances à la lumière de nouvelles preuves, et de maintenir une croyance « en suspens » pour simuler l'impact d'informations contradictoires. Cela correspond exactement au processus de dissocier une croyance de sa validation immédiate pour l'évaluer objectivement. En résumé, l'*AOT* capte

²⁵⁸ Ackerman, Rakefet et Thompson, Valerie A., « Meta-Reasoning: Monitoring and Control of Thinking and Reasoning », *Trends in Cognitive Sciences*, vol. 21, no. 8, août 2017, pp. 607-617.

²⁵⁹ Stanovich et Toplak, « Actively Open-Minded Thinking and its Measurement », p. 4.

²⁶⁰ L'article cite l'ensemble des études et des champs où l'*AOT* a été utilisé. *Ibid.*, pp. 3-4.

²⁶¹ *Ibid.*, p. 11.

une attitude globale d'ouverture, qui rend les individus plus enclins à se détacher de leurs réponses par défaut et à considérer de nouvelles preuves ou des alternatives, ce qui constitue le cœur du découplage cognitif. À l'inverse, une faible *AOT* correspond à un plus grand confort avec les réponses intuitives ou les connaissances accumulées. Il sera donc très intéressant de comparer les différences de scores entre les groupes avec et sans simulation sur ce point. Une de nos hypothèses est que le découplage cognitif est renforcé par la méthode *Rejouer le passé*, car elle oblige les étudiant-e-s à incarner des personnages historiques avec des idéologies, des objectifs et des contraintes éloignées des leurs. Ils et elles doivent souvent défendre des positions contraires à leurs valeurs. Cela nécessite de découpler leur pensée de leurs propres biais pour analyser des situations sous un angle étranger. De plus, les simulations impliquent des dilemmes moraux, des négociations politiques et des crises historiques. Pour y répondre, les étudiant-e-s doivent manipuler des concepts abstraits (ex. justice, pouvoir) indépendamment du contexte actuel. Bledsoe et Richardson ont d'ailleurs noté dans leur étude que les participant-e-s améliorent leur capacité à envisager des points de vue multiples²⁶². L'utilisation de l'*AOT* permettra de valider cette hypothèse.

▪ **Limitation de l'*AOT***

❖ **Évolution de la pensée ouvertement active**

Bien que l'échelle *AOT* permette de mesurer des dispositions liées à la pensée critique, elle ne capture pas de manière objective les performances réelles en raisonnement critique des étudiant-e-s. Elle demeure un questionnaire d'auto-évaluation, ce qui peut introduire des biais de désirabilité sociale ou des incohérences dans les réponses. Autrement dit, les étudiant-e-s peuvent indiquer dans le questionnaire qu'elles ou ils jugent important de tenir compte de nouvelles informations, mais peuvent pour autant ne pas le faire réellement.

Comme l'*AOT* ne produit pas des indicateurs de performance directe, cela limite la détection de changements rapides. Comme nous le mentionnions plus haut, il demeure difficile de mesurer l'évolution de la pensée activement ouverte tout comme les habiletés de pensée critique à l'intérieur d'une même session chez les étudiant-e-s. La disposition à penser de manière activement ouverte, qui inclut la volonté d'examiner des opinions alternatives, de suspendre le jugement et de réfléchir de manière critique, est subtile et évolue de façon graduelle et cumulative.

De plus, l'*AOT* est liée à des dimensions telles que le respect des opinions divergentes, la patience, la réflexion critique et la gestion des biais, qui s'insèrent dans des processus de longue durée. Ainsi,

²⁶² Bledsoe et Richardson, « Impact of Reacting to the Past and Effect of Role on Student Attributes and Academic Outcomes ».

comme pour la pensée critique traditionnelle, les progrès dans l'*AOT* demandent souvent plusieurs mesures répétées dans le temps pour être clairement identifiées, notamment parce que les effets d'une formation ou intervention sont insérés dans un processus cumulatif de développement cognitif. Notre étude prévoit trois temps de mesure au début de la session, à la fin de la session et huit mois plus tard, mais on aurait pu augmenter le nombre de prises de mesures pour renforcer la mesure du progrès des étudiant-e-s.

Enfin, en termes causaux, plusieurs éléments autres que la simulation peuvent également entraîner des conséquences sur la performance à l'*AOT*. Par exemple, d'autres cours autres que celui de philosophie peuvent aborder et renforcer les habiletés développées par l'*AOT* et donc améliorer le score.

Dans un autre ordre d'idée, si l'échelle prédit bien la performance dans plusieurs tâches classiques d'heuristiques et de biais, elle ne permet pas toujours de prédire l'évitement du *myside bias*²⁶³ (biais de confirmation égocentré soit la tendance à croire ce que l'on préfère), paradoxalement considéré comme un aspect central du concept d'*AOT*. En effet, l'*AOT* valorise les dispositions liées au fait de retarder ou de suspendre son jugement, de considérer des opinions alternatives opposées à la nôtre, de valider par des preuves contraires ce qu'on pense, mais pour autant, le *myside bias* n'est que faiblement prédit par les scores obtenus. Cela est surprenant considérant que la pensée ouverte consiste précisément à éviter de simplement confirmer ce qu'on pense déjà.

❖ Corrélation avec la religiosité

Dans leur article, Stanovich et Toplak soulèvent une difficulté méthodologique importante liée à l'utilisation de certaines versions courtes de l'échelle *AOT*, notamment en raison de leur corrélation artificiellement élevée avec la religiosité. Les études utilisant des versions courtes de l'échelle *AOT* (7 à 8 items) ont rapporté des corrélations négatives extrêmes (-0.50 à -0.70) entre les scores *AOT* et des mesures de religiosité (ex. croyance en Dieu, fondamentalisme religieux). En revanche, les travaux antérieurs des auteurs, basés sur des échelles plus longues (30 à 41 items), montraient des corrélations bien plus faibles (-0.25 à -0.40). Le problème provenait principalement des items axés sur la révision des croyances (BR : belief revision items), qui représentaient jusqu'à 71 % des items dans certaines versions courtes. Le terme « croyance » dans ces items semble activer chez les personnes religieuses des valeurs protégées (ex. foi en Dieu), rendant leur adhésion à l'item moins probable, indépendamment de leur ouverture d'esprit générale. Ce biais lexical surestimait artificiellement le lien entre *AOT* et

²⁶³ Baron, Jonathan, « Two components of individual differences in actively open-minded thinking standards: myside bias and uncertainty aversion », *Thinking & Reasoning*, vol. 30, no. 4, octobre 2024, pp. 648-673.

religiosité, donnant l'illusion que les personnes religieuses sont systématiquement moins ouvertes d'esprit. Les items non axés sur les croyances (ex. « Il faut toujours envisager de nouvelles possibilités ») montraient des corrélations plus faibles avec la religiosité (-0.17 contre -0.40 pour les items BR), tout en restant prédictifs d'autres biais cognitifs (ex. pensée superstitieuse). Un effet similaire, bien que moins marqué, a été observé avec l'idéologie politique : les corrélations entre *AOT* et conservatisme social sont également influencées par la proportion d'items BR. Les auteurs ont donc proposé deux solutions à cette difficulté : privilégier des échelles longues avec une proportion limitée d'items BR ($\leq 30\%$) pour éviter les biais de mesure et une révision du mot « croyance » par des termes neutres comme « opinion », ce qui a réduit significativement la corrélation avec la religiosité (ex. $-0.42 \rightarrow -0.20$). C'est ce qui a donné lieu à une révision et à une nouvelle échelle de 13 items recommandée pour mesurer l'*AOT* afin d'éviter les biais religieux et politiques.

▪ Échelle et traduction de l'*AOT*

Dans le tableau suivant, on trouve les 13 items et leur correspondance avec les éléments mesurés.

Table 1. Recommended 13-Item Actively Open-Minded Thinking Scale.

People should always take into consideration evidence that goes against their opinions.	BR
Changing your mind is a sign of weakness. (R)	REF/ALT/BR/OC
I like to think that my actions are motivated by sound reasons.	REASONS
It is important to stick to your opinions even when evidence is brought to bear against them. (R)	BR/OC/BEL_ID
Intuition is the best guide in making decisions. (R)	REF
Considering too many different opinions often leads to muddled thinking. (R)	AMB/ALT/OC
One should disregard evidence that conflicts with your current opinions. (R)	BR/ALT
Coming to decisions quickly is a sign of wisdom. (R)	REF
Allowing oneself to be convinced by a solid opposing argument is a sign of good character.	BR/BEL_ID/OC
If something I think feels right then I am comfortable, whether or not it is true. (R)	REF/TRUTH
A person should always consider new information.	ALT
People should revise their conclusions in response to relevant new information.	BR
Certain opinions are just too important to abandon no matter how good a case can be made against them. (R)	BR

R = reverse-scored. REF = tendency toward reflection. ALT = concern for alternative explanations. BR = belief revision item. AMB = tolerance for ambiguity. OC = tendency toward overconfidence. BEL_ID = belief identification item. REASONS = value placed on thinking motivated by reasons. TRUTH = value placed on truth. Subjects responded on a six-point scale with no neutral point: disagree strongly (1), disagree moderately (2), disagree slightly (3), agree slightly (4), agree moderately (5), agree strongly (6).

Et voici la traduction française réalisée par Anouk Mullins, traductrice professionnelle :

Merci de situer votre niveau d'accord ou de désaccord face aux propositions suivantes. Échelle à 6 points sans point neutre. Fortement en désaccord (1), modérément en désaccord (2), légèrement en désaccord (3), en légèrement en accord (4), modérément en accord (5), fortement en accord (6).

1. Les gens devraient toujours tenir compte des données qui vont à l'encontre de leurs opinions.
2. Changer d'avis est un signe de faiblesse.
3. J'aime penser que mes actions sont fondées sur des motifs valables.
4. Il faut être fidèle à ses opinions, même en présence de données à l'appui du contraire.
5. L'intuition est le meilleur guide pour prendre des décisions.
6. Considérer trop d'opinions différentes finit souvent par embrouiller la réflexion.
7. Il vaut mieux ne pas tenir compte de l'information qui dément sa propre opinion.
8. Prendre des décisions rapides est un signe de sagesse.

9. Se laisser convaincre par un argument solide reflète de bonnes valeurs.
10. Lorsqu'une chose me semble juste, je l'accepte, qu'elle soit vraie ou non.
11. Une personne devrait tenir compte de toute nouvelle information.
12. Les gens devraient revoir leurs conclusions en fonction de toute nouvelle information pertinente.
13. Certaines opinions sont tout simplement trop importantes pour qu'on y renonce, peu importe la validité des arguments contraires.

En résumé, en choisissant l'*AOT*, nous espérons mesurer de manière significative et pertinente l'évolution de la pensée critique de nos étudiant-e-s en nous appuyant sur la disposition rationnelle de la pensée ouvertement active, qui permettra peut-être de dégager certaines analyses sur l'autorégulation épistémique et le découplage cognitif.

Dans cette première section consacrée à l'axe 1, nous avons cerné les enjeux et défis liés à l'enseignement de la pensée critique au collégial, puis nous avons montré les conséquences de ceux-ci sur l'évaluation de la pensée critique chez les étudiant-e-s, enfin nous avons présenté les outils psychométriques que nous avons sélectionnés pour mesurer la pensée ouvertement active dans le cadre de notre étude sur les impacts de la méthode *Rejouer le passé*. La prochaine section est consacrée au rôle joué par les émotions dans l'apprentissage, en particulier pour la mémoire.

Axe 2 : la rétention des savoirs par le vécu d'émotions

▪ Rôle des émotions pour l'apprentissage et la mémoire

L'émotion fait partie du domaine de l'affectivité. Toutefois, l'émotion diffère de l'humeur et du sentiment. En effet, l'humeur est un état affectif relativement stable, bien que possiblement fluctuant²⁶⁴. Quant au sentiment, il est plus conscient et durable que l'émotion. Il nécessite un traitement néocortical²⁶⁵, car il constitue un processus d'évaluation, associant évaluation inconsciente, consciente et verbalisation associée des composantes émotionnelles²⁶⁶. Bien qu'il y ait de nombreuses divergences dans les définitions existantes des émotions²⁶⁷, elles ont toutes en commun de les considérer « comme des états internes qui peuvent, mais pas toujours, être observables à travers les expressions (faciales, verbales ou autres) et les comportements »²⁶⁸ et qui sont accompagnée de réactions physiologiques. L'émotion²⁶⁹ se comprend comme un « état affectif intense — avec un début brutal et une durée relativement brève — lié à un objet repérable interne ou externe. »²⁷⁰ Ainsi, Giffard et Lechevalier montrent que l'émotion implique « des modifications physiologiques, expressives et mentales (avec un effet motivateur ou perturbateur sur les activités cognitives) déclenchées automatiquement lorsque l'organisme est confronté à certains objets ou situations. »²⁷¹ Descartes, philosophe français du XVII^e siècle, est d'ailleurs l'un des premiers à consacrer un traité sur les émotions dans lequel il identifie six émotions primaires²⁷². Toutefois, le rôle des émotions dans l'apprentissage, en particulier dans les cours de philosophie, a sans aucun doute été sous-estimé. De manière générale, la tradition occidentale de la philosophie sous l'influence des rationalistes a négligé la part importante des émotions. On a ainsi oublié de considérer la réalité physiologique du corps dans le processus de cognition²⁷³. Du côté de la recherche en psychologie cognitive, dans les années 80, les émotions étaient surtout considérées comme des

²⁶⁴ Giffard, Bénédicte et Lechevalier, Bernard, « Neurosciences et affects », *Champ psychosomatique*, vol. 41, no. 1, 2006, p. 12.

²⁶⁵ Bélanger, Dave, *Émotions facilitant l'élaboration de la mémoire à long terme dans le contexte du cours Évolution et diversité du vivant (101-NYA-05) à l'ordre collégial*, Sherbrooke, Université de Sherbrooke, mai 2011, p. 35.

²⁶⁶ Wagener, Bastien, « L'autorégulation conjointe de la cognition et des émotions : quel impact sur les apprentissages ? », *Voix Plurielles*, vol. 12, mai 2015, p. 88.

²⁶⁷ Bertoux, Maxime, « La construction des émotions », *Revue de neuropsychologie*, vol. 12, no. 4, 2020, pp. 327-328.

²⁶⁸ Lemaire, Patrick, *Émotion et cognition*, Louvain-la-Neuve (Belgique), De Boeck supérieur, 2021, p. 3.

²⁶⁹ Il existe plusieurs définitions du concept d'émotion, nous avons privilégié celle-ci qui permet de bien distinguer l'émotion d'autres concepts proches.

²⁷⁰ Giffard et Lechevalier, « Neurosciences et affects ».

²⁷¹ *Ibid.*, p. 12.

²⁷² Descartes, René, *Les passions de l'âme*, Paris, Garnier-Flammarion, 1996.

²⁷³ Immordino-Yang, M.H. et Damasio, A., « We feel, therefore we learn: the relevance of affective and social neuroscience to education », *Mind, Brain and Education*, vol. 1, no. 1, 2007, p. 4.

entraves perturbant ou dérangeant le processus d'apprentissage²⁷⁴. Cependant, à partir des expériences menées sur des patient-e-s ayant subi des lésions cérébrales au lobe frontal du cerveau, Immordino-Yan et Damasio ont pu montrer l'importance des émotions en tant que régulateur du transfert des connaissances²⁷⁵. Celles-ci jouent, en effet, un rôle essentiel dans notre capacité à juger et raisonner au quotidien, apportant un support essentiel à la cognition. Elles sont aussi décisives si on considère la dimension affective présente dans la relation pédagogique²⁷⁶. Toutefois leur prise en compte en éducation a été assez tardive : en 2004, Goswami remarquait que l'on négligeait le remodelage des circuits neuronaux en situation d'apprentissage²⁷⁷. Dans le même ordre d'idée, Meilleur souligne : « nous ne pouvons plus penser que l'apprentissage est séparé ou perturbé par les émotions, et nous ne pouvons plus nous concentrer uniquement sur le niveau de l'étudiant individuel pour analyser les bonnes stratégies d'enseignement en classe. [...] l'acquisition de connaissances académiques implique l'intégration de l'émotion et de la cognition dans un contexte social. Les compétences académiques sont chaudes, et non pas froides ! »²⁷⁸ Ainsi, selon Immordino-Yang et Faeth, les étudiant-e-s doivent ressentir un lien avec les connaissances apprises à l'école, sinon le contenu académique leur semblera émotionnellement dénué de sens. Même si elles et ils parviennent à régurgiter les informations factuelles, celles-ci resteront stériles et sans aucune influence sur leurs décisions et leur comportement²⁷⁹. Les émotions sont en fait un « gouvernail » essentiel pour marquer les situations comme positives et négatives. On a ainsi pu constater que le système neurobiologique qui supporte le fonctionnement émotionnel dans les interactions sociales supporte aussi la prise de décision en général, faisant dire à Damasio et Immordino-Yang que l'émotion est une forme basique de prise de décision²⁸⁰. En ce sens, ils soulignent justement que « les aspects de la cognition les plus sollicités dans le domaine de l'éducation, tels que l'apprentissage, l'attention, la mémoire, la prise de décision, la motivation et le fonctionnement social, sont à la fois profondément influencés par les émotions et, en réalité, englobés au sein des processus émotionnels »²⁸¹. Ainsi, pour pouvoir utiliser adéquatement sa rationalité et sa pensée logique, l'étudiant-e doit mobiliser ses émotions,

²⁷⁴ *Ibid.*

²⁷⁵ Immordino-Yang et Damasio, « We feel, therefore we learn: the relevance of affective and social neuroscience to education » ; Eagleman, David, *Incognito : Les vies secrètes du cerveau*, Paris, Poche Marabout, 2013.

²⁷⁶ Tremblay, « Le développement de la pensée critique », p. 67.

²⁷⁷ Goswami, Usha, « Neuroscience and education », *The British Journal of Educational Psychology*, vol. 74, mars 2004, pp. 1-14.

²⁷⁸ Meilleur, Catherine, « The Crucial Role of Emotions and “Skilled” Intuitions in Learning », *KnowledgeOne*, 22 mai 2024, <<https://knowledgeone.ca/le-role-crucial-des-emotions-et-des-intuitions-habiles-dans-lapprentissage/?lang=fr>>, 4 août 2025.

²⁷⁹ Immordino-Yang, M.H. et Faeth, M., « The Role of Emotion and Skilled Intuition in Learning », in *Mind Brain and Education*, Bloomington, 2010, pp. 69-84.

²⁸⁰ Immordino-Yang et Damasio, « We feel, therefore we learn: the relevance of affective and social neuroscience to education », p. 7.

²⁸¹ *Ibid.*

celles-ci dirigent son raisonnement vers la section de connaissances pertinentes pour la situation²⁸². On peut dire qu'elle joue un rôle de mise en contexte absolument essentiel dans la mémorisation et le rappel des connaissances.

Pour mieux saisir la relation entre les émotions et la mémoire, et *in fine* dans l'apprentissage, il nous faut détailler davantage le fonctionnement de cette faculté. La mémoire n'est pas à un endroit précis du cerveau²⁸³. Sans rentrer dans trop de détails techniques, on peut rappeler que la mémoire se caractérise par trois phases : l'emmagasinement, la conservation et la récupération. Les première et dernière phases demandent un processus plus actif, la première implique la sélection, le traitement et l'organisation de l'information à mémoriser, ce qui nécessite différentes sortes d'opérations cognitives, alors que la dernière phase demande une récupération dont l'efficacité est liée à la première phase (une mauvaise indexation rendant difficile ou impossible le rappel). La deuxième phase est un processus de consolidation qui peut se modifier ou voir d'autres informations se greffer au stockage. Toutefois, ces opérations sont affectées par différents facteurs tels que le niveau d'attention, la motivation ou la perception de soi, mais aussi le stress, le fait que l'expérience soit agréable, désagréable ou neutre²⁸⁴. De manière générale, les informations chargées émotionnellement sont souvent mieux rappelées et reconnues que les informations neutres²⁸⁵. Enfin, la mémoire est divisée en trois grands systèmes²⁸⁶ : sensoriel, à court terme et à long terme. Dans l'apprentissage, c'est la mémoire à long terme, elle-même divisée en plusieurs sous-systèmes²⁸⁷ qui nous intéresse le plus, puisque c'est elle qui est responsable du stockage du savoir, que ce soit l'exécution d'une procédure ou d'une habileté, de la culture générale, du sens des mots ou des événements significatifs. En ce sens, elle est un ensemble de systèmes en constante interaction. Dans ses sous-systèmes, la mémoire déclarative est particulièrement importante dans le cadre de notre étude, car la mémoire épisodique²⁸⁸ (qui fait partie de la mémoire déclarative) permet de voyager dans le temps en revivant des expériences passées²⁸⁹.

²⁸² *Ibid.*, p. 8.

²⁸³ Bélanger, *Émotions facilitant l'élaboration de la mémoire à long terme dans le contexte du cours Évolution et diversité du vivant (101-NYA-05) à l'ordre collégial*, p. 48.

²⁸⁴ *Ibid.*, p. 40.

²⁸⁵ Giffard et Lechevalier, « Neurosciences et affects », p. 19.

²⁸⁶ Bélanger, *Émotions facilitant l'élaboration de la mémoire à long terme dans le contexte du cours Évolution et diversité du vivant (101-NYA-05) à l'ordre collégial*, p. 43.

²⁸⁷ Cette dernière est polymorphe et se subdivise en plusieurs systèmes également dont d'un côté, la mémoire explicite (déclarative) comprenant la mémoire sémantique et épisodique, et de l'autre la mémoire implicite (non-déclarative) impliquant notamment la mémoire procédurale, l'amorçage, le conditionnement, etc.

²⁸⁸ Van der Linden, M., « Une approche cognitive du fonctionnement de la mémoire épisodique et de la mémoire autobiographique », *Cliniques méditerranéennes*, vol. 67, no. 1, 2003, pp. 53-66.

²⁸⁹ Bélanger, *Émotions facilitant l'élaboration de la mémoire à long terme dans le contexte du cours Évolution et diversité du vivant (101-NYA-05) à l'ordre collégial*, pp. 50-51. Dans différentes études, il semble que la région de l'amygdale dans le cerveau, région proche de l'hippocampe, joue un rôle majeur dans le déclenchement des émotions et facilite le déclenchement

En éducation, plusieurs recherches ont démontré l'importance des émotions pour la mémorisation, l'attention, la prise de décision, les apprentissages (perception et performance de la tâche²⁹⁰) et la rétention d'informations par rapport à des connaissances associées ou non à une charge émotionnelle ou encore à l'humour²⁹¹.

Dans le cadre de notre étude, l'incidence des émotions positives et négatives sur la mémoire est importante. Dans les observations menées sur l'effet d'amplification mnésique, on a pu constater que la mémoire retient beaucoup mieux des informations émotionnelles que des informations neutres²⁹², et ce autant pour des informations cibles que pour des informations contextuelles. Mieux encore, il semblerait que le rappel ou la reconnaissance différée des informations soient facilités par les émotions. De nombreuses études ont montré qu'au cours du temps, les informations émotionnelles sont non seulement moins oubliées, mais aussi beaucoup moins vite que les informations neutres²⁹³. Par conséquent, les émotions favorisent la mémorisation et la remémoration par rapport à du matériel neutre. Il est néanmoins important de souligner que dans une étude²⁹⁴ les émotions ne rendaient pas toujours le maintien des informations en mémoire meilleur, mais donnaient une confiance plus grande aux personnes à croire qu'elles retenaient de manière exacte leurs souvenirs (sans que cela soit nécessairement vrai). Un autre élément important à souligner est le rôle des émotions dans un contexte de stress. Les études au sujet de ses effets sur la mémoire sont contradictoires²⁹⁵. En effet, dans une étude de 2005, les émotions produites par le stress ont entraîné un déclin des performances mnésiques des participant-e-s²⁹⁶. Bien que celui-ci affecte de manière délétère les performances des participant-e-s dans la rétention d'informations neutres, il a été observé dans une étude menée par Payne en 2010²⁹⁷ que ses effets étaient absents sur la rétention

de potentialisation à long terme dans l'hippocampe de sorte que les influx nerveux liés aux émotions pourraient moduler la durabilité des réseaux neuronaux associés aux souvenirs. Rappelons que plus un réseau est sollicité, plus il se solidifie. Pour plus de détails sur le rôle modulateur de l'amygdale sur la mémoire des émotions, voir Giffard et Lechevalier, « Neurosciences et affects », p. 19. Nous ne rentrons pas ici dans les détails du fonctionnement des structures neuronales et de la physiologie de la mémoire à long terme.

²⁹⁰ Lafortune, Louise et Robertson, Andrée, « Une réflexion portant sur les liens entre émotions et pensée critique », in *Pédagogie et psychologie des émotions*, Québec, 2005, p. 64.

²⁹¹ Pour une bibliographie fournie voir Audrin, Catherine, « Les émotions dans la formation enseignante : une perspective historique », *Recherches en éducation*, no. 41, juin 2020 ; Bélanger, *Émotions facilitant l'élaboration de la mémoire à long terme dans le contexte du cours Évolution et diversité du vivant (101-NYA-05) à l'ordre collégial*, pp. 52-53.

²⁹² Lemaire, Patrick, *Émotion et cognition*, De Boeck Supérieur, 2021, p. 78.

²⁹³ Pour la liste des études, consulter : *Ibid.*, p. 84.

²⁹⁴ Talarico, Jennifer M. et Rubin, David C., « Confidence, not consistency, characterizes flashbulb memories », *Psychological Science*, vol. 14, no. 5, 2003, pp. 455-461.

²⁹⁵ Bélanger, *Émotions facilitant l'élaboration de la mémoire à long terme dans le contexte du cours Évolution et diversité du vivant (101-NYA-05) à l'ordre collégial*, p. 53.

²⁹⁶ Kuhlmann, Sabrina, Piel, Marcel et Wolf, Oliver T., « Impaired memory retrieval after psychosocial stress in healthy young men », *The Journal of Neuroscience : The Official Journal of the Society for Neuroscience*, vol. 25, no. 11, mars 2005, pp. 2977-2982.

²⁹⁷ Payne, Jessica *et al.*, « The impact of stress on neutral and emotional aspects of episodic memory », *Memory*, vol. 14, no. 1, janvier 2006, pp. 1-16.

d'informations émotionnelles. Autrement dit, il n'y avait pas de différence dans les taux de reconnaissances correctes entre les conditions avec et sans stress. Ce point est particulièrement intéressant, car il semble que le stress n'ait pas perturbé l'encodage d'informations émotionnelles, les participant-e-s ayant conservé un meilleur encodage de celles-ci, en dépit du stress²⁹⁸. Dans la simulation, les étudiant-e-s vivent un stress important lorsqu'ils ou elles doivent faire leur discours à l'oral, devant la classe. Mais, le fait de vivre parallèlement à ce stress, des émotions intenses telles que l'excitation, la surprise, la joie, pourrait peut-être réduire l'impact du stress dans le processus mnésique.

Un autre élément intéressant lié aux émotions et à la mémoire est les effets de congruence affective. Plusieurs études ont montré que notre fonctionnement mnésique est influencé par notre état émotionnel et par la valence (positive ou négative) émotionnelle du matériel²⁹⁹. Lorsqu'une personne est dans un état émotionnel, elle va davantage mémoriser des informations en lien avec cet état, de la même manière lorsqu'elle cherchera à récupérer des informations en mémoire, cela dépendra de son état émotionnel. De sorte que le contenu de nos pensées sera plus triste ou plus joyeux selon l'état émotionnel présent. Cet état présent influence également la perception des souvenirs que nous remémorons. Ainsi, sur le coup, la personne dans un état négatif peut juger plus désagréable un événement désagréable que si elle y pensait dans un état neutre ou joyeux³⁰⁰. Un autre principe similaire est l'effet de dépendance aux contextes émotionnels, si l'on ressent la même émotion lors de l'encodage que lors de la récupération, celle-ci est bien meilleure. À l'inverse, l'activation de l'information recherchée et le rappel seront moins facilités, voire empêchés si l'émotion ressentie au moment du rappel est différente de celle du souvenir³⁰¹.

En conclusion, les recherches sur les liens entre émotions et mémoire ont clairement démontré que les premières ont une grande influence à chaque étape de la mémorisation. Qu'elles soient positives ou négatives, comme le rappelle Lemaire : « la valence émotionnelle des items attire l'attention des participants qui déploient alors des mécanismes plus profonds de traitement, ce qui conduit à un meilleur encodage, un meilleur maintien et un meilleur rappel. »³⁰² Sur le plan éducatif, l'effet d'amplification mnésique doit donc être pris en compte, car cela signifie qu'un apprentissage réalisé dans un contexte émotionnel aura plus de chance d'être mémorisé que dans un contexte neutre. Cela dit, les émotions négatives, en particulier le stress, peuvent affecter négativement notre mémoire, car elles accaparent une partie de nos ressources mnésiques pour l'encodage ou le rappel d'une information.

²⁹⁸ Lemaire, *Émotion et cognition*, p. 89.

²⁹⁹ Miranda, Regina et Kihlstrom, John F., « Mood congruence in childhood and recent autobiographical memory », *Cognition and Emotion*, vol. 19, no. 7, 2005, pp. 981-998.

³⁰⁰ Lemaire, *Émotion et cognition*, p. 94.

³⁰¹ *Ibid.*, p. 95.

³⁰² *Ibid.*, p. 103.

Enfin, un dernier rôle joué par les émotions dans l'apprentissage touche au climat de confiance et d'ouverture que l'enseignant-e cherche à instaurer dans sa classe afin de créer un lien affectif nécessaire³⁰³ à la transmission. En ce sens, l'émotion est un mécanisme de coordination interindividuelle et sociale : « l'expression affective est toujours active et permet à tout moment aux agents de se coordonner les uns aux autres, en fonction non seulement des transformations de leurs rapports réciproques, mais aussi de toutes les situations qui peuvent les atteindre. »³⁰⁴ Dans certains cas, le fait de vivre des émotions en classe permet de former une communauté affective qui renforce le sentiment d'appartenance et de solidarité entre les étudiant-e-s et avec leur professeur-e³⁰⁵. Il a par exemple été montré que les émotions émanant des enseignant-e-s et des étudiant-e-s peuvent s'influencer réciproquement. Par exemple, un-e enseignant-e enthousiaste peut provoquer cette émotion chez ses étudiant-e-s et vice versa, c'est le principe de la contagion émotionnelle³⁰⁶. Cette dimension sera également importante quand viendra le temps de considérer les effets émotionnels de la simulation *Rejouer le passé* sur les étudiant-e-s, car la contagion émotionnelle y est beaucoup plus présente.

▪ Études antérieures sur les émotions dans les simulations *Rejouer le passé*

Comme démontré plus haut, les recherches sur l'apprentissage indiquent que les émotions jouent un rôle déterminant dans les processus cognitifs et motivationnels. Toutefois, comme le soulignent LeBlanc et Posner, la littérature portant sur les simulations et les effets des émotions sur l'apprentissage et la performance sont encore rares³⁰⁷. Pourtant, l'usage pédagogique de simulations mobilise davantage les émotions qu'un enseignement magistral plus traditionnel³⁰⁸. En effet dans les simulations, les étudiant-e-s vivent, par définition, une expérience dans laquelle ils et elles doivent résoudre des problèmes, des dilemmes, tout en étant dans un contexte beaucoup plus englobant et prenant. Si les émotions influencent la manière dont les étudiant-e-s portent attention à une tâche, structurent leurs

³⁰³ Voir Ryan, Richard M. et Deci, Edward L., « Self-determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being », *American Psychologist*, vol. 55, no. 1, janvier 2000, pp. 68-78.

³⁰⁴ Dumouchel, *Émotions : essai sur le corps et le social*, p. 230.

³⁰⁵ Ce point sera abordé dans l'axe 3 sur le rapport à soi et à autrui.

³⁰⁶ Hatfield, Elaine, Cacioppo, John T. et Rapson, Richard L., « Emotional Contagion », *Current Directions in Psychological Science*, vol. 2, no. 3, juin 1993, pp. 96-100.

³⁰⁷ LeBlanc, Vicki R. et Posner, Glenn D., « Emotions in simulation-based education: friends or foes of learning? », *Advances in Simulation*, vol. 7, no. 1, décembre 2022, p. 1.

³⁰⁸ Cet aspect est bien documenté dans les études sur la formation des médecins où on observe l'impact des simulations sur les émotions, voir Ahn, Byunghoon Tony *et al.*, « A scoping review of emotions and related constructs in simulation-based education research articles », *Advances in Simulation*, vol. 8, no. 1, décembre 2023, pp. 1-21. Par exemple, le fait de vivre une simulation permettant de recréer l'expérience d'un patient devant ingurgiter des médicaments a permis d'augmenter l'empathie des étudiant-e-s, voir Blaszczyk, Amie Taggart, « Using a polypharmacy simulation exercise to increase empathy in pharmacy students », *American journal of pharmaceutical education*, vol. 82, no. 3, 2018.

souvenirs et adoptent des comportements d'apprentissage³⁰⁹, il faudrait documenter davantage les effets des simulations sur ces aspects. Certaines études montrent que des émotions positives comme la curiosité induisent des apprentissages autorégulés³¹⁰ et impliquent aussi de meilleurs accomplissements académiques³¹¹. Comme le résume Audrin en s'appuyant sur Pekrun et d'autres études :

l'impact positif des émotions positives d'accomplissement serait directement lié au fait que celles-ci augmentent l'intérêt et les efforts mis dans la tâche ainsi qu'envers la qualité et la régulation des stratégies métacognitives d'apprentissage. En particulier, la recherche suggère que : 1) ces émotions positives et activantes favorisent l'utilisation de stratégies cognitives plus bénéfiques pour l'apprentissage (*deep-level cognitive strategies*, Noteborn et al., 2012) ; 2) elles promeuvent une motivation autant intrinsèque qu'extrinsèque (Pekrun et al., 2011) ; 3) elles favorisent une autorégulation de l'apprentissage (Pekrun et al., 2011) ; 4) elles sont liées à un plus grand effort fourni (Pekrun, et al., 2002b) ; 5) ainsi qu'à de plus grandes ressources attentionnelles allouées à la tâche (Pekrun et al., 2002a).³¹²

Les émotions négatives, quant à elles, peuvent avoir un double effet³¹³ : lorsqu'elles résultent d'un défi perçu comme surmontable, elles peuvent renforcer l'engagement (ex. : frustration motivante) ; mais si l'étudiant-e s'ennuie, se sent trompé-e ou mis-e en échec de façon injuste, cela peut le ou la démotiver et entraver l'apprentissage³¹⁴. Le fait de pouvoir mesurer le type d'émotions vécues (positives ou négatives) dans les simulations permettrait d'établir des liens avec les performances des étudiant-e-s.

On peut considérer dans la foulée des travaux de Pekrun³¹⁵ qu'il existe quatre familles d'émotions possiblement ressenties dans un contexte académique : les émotions académiques liées à la thématique abordée (anxiété, ennui), les émotions sociales liées à une situation (comme la fierté ou la honte face aux pairs ou à l'enseignant-e), les émotions épistémiques liées aux processus cognitifs de la tâche (comme la frustration due à la complexité d'un problème) et les émotions d'accomplissement liées à l'activité elle-même (le fait d'étudier) ou ses conséquences (comme la crainte d'échouer à un examen)³¹⁶. Les simulations génèrent des émotions appartenant à ces quatre grandes familles.

³⁰⁹ LeBlanc, Vicki R. et Posner, Glenn D., « Emotions in simulation-based education: friends or foes of learning? », *Advances in Simulation*, vol. 7, no. 1, décembre 2022, pp. 1-8.

³¹⁰ Pekrun, Reinhard et Stephens, Elizabeth J., « Academic emotions », in *APA educational psychology handbook, Vol 2: Individual differences and cultural and contextual factors*, Washington, DC, US, American Psychological Association, 2012, pp. 3-31.

³¹¹ Pekrun, Reinhard, « A social-cognitive, control-value theory of achievement emotions », in *Motivational psychology of human development: Developing motivation and motivating development*, New York, NY, US, Elsevier Science, 2000, pp. 143-163; Loderer, Kristina, Pekrun, Reinhard et Lester, James C., « Beyond cold technology: A systematic review and meta-analysis on emotions in technology-based learning environments », *Learning and Instruction*, vol. 70, , 2020.

³¹² Audrin, « Les émotions dans la formation enseignante », p. 9.

³¹³ Pekrun, Reinhard *et al.*, « Boredom in achievement settings: Exploring control-value antecedents and performance outcomes of a neglected emotion », *Journal of Educational Psychology*, vol. 102, no. 3, 2010, pp. 531-549.

³¹⁴ Ahn *et al.*, « A scoping review of emotions and related constructs in simulation-based education research articles ».

³¹⁵ Pekrun, Reinhard et Linnenbrink-Garcia, Lisa, « Academic emotions and student engagement », in *Handbook of research on student engagement*, New York, NY, US, Springer Science + Business Media, 2012, pp. 259-282.

³¹⁶ Audrin, « Les émotions dans la formation enseignante », p. 8.

Les études quantitatives ou mixtes telles que celles de Bledsoe & Richardson, Weidenfeld & Fernandez, Olwell & Stevens et d'autres³¹⁷ sur l'engagement étudiant avec *RTTP* montrent des résultats statistiquement significatifs en matière d'augmentation de la participation active, de l'engagement cognitif, et de la motivation et établissent des corrélations avec les émotions. Dans certains contextes, des hausses du taux de participation en classe, des interactions orales et écrites et du sentiment d'appartenance au groupe ont été mesurées. Des analyses quantitatives révèlent aussi que les étudiant-e-s obtiennent des scores plus élevés sur les échelles d'engagement scolaire. Plusieurs se sont concentrées sur la motivation et l'engagement des étudiant-e-s³¹⁸. Les défis, les victoires et les échecs provoquent des réactions émotionnelles qui stimulent fortement l'implication et l'engagement des étudiant-e-s. En 2009, Stroessner, Beckerman et Whittaker ont découvert que la méthode *RTTP* dans des cours d'éducation généraux a conduit à une réduction du sentiment de la conscience de soi, à mesure que les étudiant-e-s se sont immergé-e-s dans leurs rôles et qu'elles et ils s'y sont identifié-e-s ; à une diminution du locus de contrôle interne — autrement dit, les étudiant-e-s ont appris qu'elles et ils ne pouvaient pas toujours maîtriser les événements ou les personnes extérieures à eux et elles³¹⁹. Cette prise de conscience aurait eu un effet positif sur l'estime de soi. Dans une étude empirique plus approfondie de Weidenfeld et Fernandez³²⁰, ces derniers avancent que l'engagement des étudiant-e-s en classe et hors classe est plus important et que l'intensité émotionnelle de l'expérience amène les étudiant-e-s à s'identifier fortement à leurs personnages et leurs objectifs de victoire. Dans une autre étude sur l'utilisation des simulations

³¹⁷ Bledsoe et Richardson, « Impact of Reacting to the Past and Effect of Role on Student Attributes and Academic Outcomes » ; Hidalgo, « Reacting to the Past as Education for Leadership » ; Olwell et Stevens, « “I had to double check my thoughts” : How the Reacting to the Past Methodology Impacts First-Year College Student Engagement, Retention, and Historical Thinking » ; Lazrus, Paula Kay; McKay, Gretchen Krehling, « 21 The Reacting to the Past Pedagogy and Engaging the First-Year Student », *To Improve the Academy: A Journal of Educational Development*, vol. 32, , 2013 ; Weidenfeld, Matthew C. et Fernandez, Kenneth E., « Does Reacting to the Past Increase Student Engagement? An Empirical Evaluation of the Use of Historical Simulations in Teaching Political Theory », *Journal of Political Science Education*, vol. 13, no. 1, janvier 2017, pp. 46-61.

³¹⁸ Lightcap, « Creating Political Order: Maintaining Student Engagement through Reacting to the Past » ; Frederking, Brian, « Simulations and Student Learning », *Journal of Political Science Education*, vol. 1, no. 3, 2005, pp. 385-393 ; Mariani, Mack et Glenn, Biran J., « Simulations Build Efficacy: Empirical Results from a Four-Week Congressional Simulation », *Journal of Political Science Education*, vol. 10, no. 3, 2014, pp. 284-301 ; Fliter, John, « Incorporating a Sophisticated Supreme Court Simulation into an Undergraduate Constitutional Law Class », *Journal of Political Science Education*, vol. 5, no. 1, 2009, pp. 12-26 ; Shellman, Stephen M. et Kürsad, Turan, « Do Simulations Enhance Student Learning ? An Empirical Evaluation of an IR Simulation », *Journal of Political Science Education*, vol. 2, no. 1, 2006, pp. 19-32 ; Giovanello, Sean P., Jason, A. Kirk et Mileah, K. Kromer, « Student Perceptions of a Role-Playing Simulation in an Introductory International Relations Course », *Journal of Political Science Education*, vol. 9, no. 2, 2013, pp. 191-208 ; Galatas, Steven, E., « A Simulation of the Council of European Union: Assessment of the Impact on Student Learning », *Political Science & Politic*, vol. 39, no. 1, 2006, pp. 147-151 ; Gilbert, « Reacting to the Past Drives Business Students' Engagement ».

³¹⁹ Stroessner, Beckerman et Whittaker, « All the world's a stage? »

³²⁰ Weidenfeld et Fernandez, « Does Reacting to the Past Increase Student Engagement? »

dans les cours d'histoire, DiCamillo et Gradwell considèrent que les avantages pour la mémoire à long terme sont énormes, car ce genre d'activités marque l'imaginaire des élèves³²¹.

De manière générale, il semble que les étudiant-e-s immergé-e-s dans des jeux de rôles historiques ont un vécu émotionnel intense, ce qui crée un contexte favorable à l'engagement profond et à la mémorisation, à condition que l'environnement soit perçu comme sécuritaire et authentique.

Une première hypothèse pertinente sur l'impact de la méthode *Rejouer le passé* touche à la mémoire épisodique. Rappelons que celle-ci permet à un individu de se souvenir d'événements personnellement vécus, lui permettant de saisir comme acteur des événements mémorisés³²². Lorsque l'étudiant-e vit la simulation en classe, il ou elle ne fait plus l'expérience d'une classe ordinaire. En effet, dans son quotidien, l'étudiant-e passe sa journée assis-e sur une chaise, réalisant les activités « classiques » des cours qu'il ou elle suit, ce qui implique d'écouter le ou la professeur-e, de faire des exercices individuellement ou en équipe. Or, la simulation implique d'emblée un cadre « extraordinaire » dans la mesure où l'organisation de la classe, le vécu du temps et de l'espace, le rapport d'autorité, la relation avec les autres sont modifiés. La simulation *Rejouer le passé* est un jeu dans l'histoire, avec une histoire. Elle implique des personnages, des péripéties, des événements clairement marquants et identifiables (le procès de Socrate, la guerre, la réconciliation, etc.) En ce sens, l'étudiant-e évolue dans un contexte d'apprentissage dans lequel il est le héros, la simulation fait partie de sa biographie, la mémoire épisodique lui permettant alors de voyager mentalement dans le temps en revivant cette expérience davantage que n'importe quel cours au fonctionnement plus traditionnel. L'empreinte sur cette mémoire-là devrait donc d'emblée être plus forte. À cela s'ajoute la charge émotionnelle vécue par le sujet au moment où les faits sont emmagasinés, ce qui va également renforcer l'intégration dans la mémoire épisodique. Les mémoires sémantique et épisodique peuvent s'associer³²³.

▪ Choix du PANAS

³²¹ DiCamillo, Lorrei et Gradwell, Jill M., « Using Simulations to Teach Middle Grades U.S. History in an Age of Accountability », *RMLE Online*, vol. 35, no. 7, janvier 2012, p. 6.

³²² Bélanger, *Émotions facilitant l'élaboration de la mémoire à long terme dans le contexte du cours Évolution et diversité du vivant (101-NYA-05) à l'ordre collégial*, p. 44.

³²³ Piolino, Pascale, Desgrandes, Béatrice et Eustache, Francis, « Les aléas de la mémoire autobiographique », *Pour la science*, 2001, <<https://www.pourlascience.fr/sd/neurosciences/https://www.pourlascience.fr/sd/neurosciences/les-aleas-de-la-memoire-autobiographique-4314.php>>, consulté le 25 août 2025.

The Positive and Negative Affect Scales (PANAS) ont été développées par Watson et Clark³²⁴. Ces deux échelles permettent de mesurer deux dimensions dominantes dans les études sur l'affectivité, soit les affects positifs et négatifs. Ces deux états affectifs renvoient à des expériences émotionnelles temporaires ou momentanées, mais peuvent aussi correspondre à des tendances durables de la personnalité à répondre de façon émotionnelle positive ou négative³²⁵. Ces deux dimensions principales sont relativement indépendantes, elles ne sont pas simplement des opposées, mais elles mesurent des aspects distincts du vécu émotionnel³²⁶. Dans notre étude, nous souhaitons mesurer l'expérience émotionnelle des étudiant-e-s dans une classe de manière temporaire afin de comparer l'intensité et les types d'émotions vécus dans les groupes avec et sans simulation. Ainsi, le *PANAS* est passé à la fin de la séance, de manière complètement anonyme (les étudiant-e-s ne transmettent aucune donnée d'identification), durant la semaine 13 de la session et il n'y a pas d'autres prises de mesure (nous y reviendrons). Dans les groupes de traitement, on s'assure que le questionnaire est toujours passé au moment d'une ronde 5 ou 6 de la simulation, c'est-à-dire durant les séances qui sont les plus représentatives de la méthode pédagogique et qui se situe vers la fin de l'expérience. Les étudiant-e-s sont alors habitué-e-s à la méthode. Les groupes de traitement remplissent le questionnaire à la même séance au calendrier de la session que les groupes de contrôle.

Le *PANAS* dans sa version courte comporte plusieurs avantages. Outre le fait qu'il soit rapide à faire passer, il a été construit en sélectionnant des termes à partir de 60 descripteurs émotionnels issus d'analyses factorielles précédentes qui étaient de purs marqueurs des affects positifs et négatifs. Concrètement, cela signifie que les termes choisis pour *PA* et *NA* ne se recoupent pas et touchent clairement une seule dimension. Par exemple, le mot « enthousiaste » est fortement lié à l'affect positif et presque pas à l'affect négatif ; inversement, « anxieux » devrait être lié au négatif seulement. Cette approche vise à garantir que les échelles mesurent distinctement *PA* et *NA*, en évitant les mots ambigus qui pourraient représenter les deux dimensions à la fois (ce qui affaiblirait la validité de l'échelle). D'un point de vue statistique, cela se traduit dans l'analyse factorielle par une « forte charge » (*loading*) sur un facteur (*PA* ou *NA*) et une « quasi-absence de charge » sur l'autre.

Nous ne voulions pas passer le *PANAS* plusieurs fois pour différentes raisons. D'abord nous ne voulions pas multiplier le temps pris en classe pour la passation de questionnaire, sachant que les participant-e-s à l'étude sont déjà sollicité-e-s trois fois durant la session et une fois hors session. Mais,

³²⁴ Watson, David et Clark, Lee Anna, « Development and Validation of Brief Measures of Positive and Negative Affect: The PANAS Scales », *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 54, no. 6, 1988, p. 10631070.

³²⁵ *Ibid.*, p. 1063. Chacune de ces dimensions a des liens avec des traits de personnalité (extraversion pour *PA* ; névrosisme/anxiété pour *NA*).

³²⁶ *Ibid.*

une autre raison primordiale touche à la transformation du vécu émotionnelle par la mémoire. Il est difficile de se rappeler adéquatement et justement ses émotions après coup, puisque la mémoire module et transforme le vécu passé par les expériences présentes³²⁷. Or, nous souhaitons mesurer sur le vif l'état émotionnel réel perçu par les étudiant-e-s. Cela nous semblait plus fiable pour rendre compte de l'impact *in situ* de la simulation, plutôt que de mesurer rétrospectivement un ressenti pouvant être altéré. La force du *PANAS* est sa capacité à vraiment capturer les émotions vécues sur le moment, l'état dans lequel on se sent. Évidemment, il n'est pas un indicateur suffisant pour broser un portrait émotionnel exhaustif de ce qui se déroule en classe, d'où la nécessité de coupler les données prises par le *PANAS* avec l'observation de la même séance. Ainsi, l'analyse de l'observation de la conseillère pédagogique et les résultats du *PANAS* pourront être enrichis mutuellement.

Le *PANAS* est donc constitué de deux échelles de 10 items chacune, les items étant choisis pour leur spécificité (absence de contamination par l'autre facteur). Au niveau de la fiabilité interne, elles affichent de très bons alphas de Cronbach (de 0.86 à 0.90 pour PA, de 0.84 à 0.87 pour NA selon la consigne temporelle). Chaque questionnaire comporte 20 adjectifs. Les sujets indiquent pour chaque adjectif, sur une échelle Likert à 5 points (jamais, un peu, modérément, assez souvent, toujours), à quel point ils ressentent cet état dans la période spécifiée (les deux dernières heures).

Voici le questionnaire dans son ensemble :

Comment te sentais-tu au cours des deux dernières heures ?

Intéressé(e)

◇ Jamais ◇ Un peu ◇ Modérément ◇ Assez souvent ◇ Toujours

Perturbé(e)

◇ Jamais ◇ Un peu ◇ Modérément ◇ Assez souvent ◇ Toujours

Excité(e)

◇ Jamais ◇ Un peu ◇ Modérément ◇ Assez souvent ◇ Toujours

Bouleversé(e)

◇ Jamais ◇ Un peu ◇ Modérément ◇ Assez souvent ◇ Toujours

Fort(e)

◇ Jamais ◇ Un peu ◇ Modérément ◇ Assez souvent ◇ Toujours

Coupable

◇ Jamais ◇ Un peu ◇ Modérément ◇ Assez souvent ◇ Toujours

Effrayé(e)

◇ Jamais ◇ Un peu ◇ Modérément ◇ Assez souvent ◇ Toujours

Hostile

◇ Jamais ◇ Un peu ◇ Modérément ◇ Assez souvent ◇ Toujours

Enthousiaste

◇ Jamais ◇ Un peu ◇ Modérément ◇ Assez souvent ◇ Toujours

Fier(ière)

³²⁷ Lemaire, *Émotion et cognition*, pp. 89-92.

◇ Jamais	◇ Un peu	◇ Modérément	◇ Assez souvent	◇ Toujours
Irritable				
◇ Jamais	◇ Un peu	◇ Modérément	◇ Assez souvent	◇ Toujours
Vigilant(e)				
◇ Jamais	◇ Un peu	◇ Modérément	◇ Assez souvent	◇ Toujours
Honteux(se)				
◇ Jamais	◇ Un peu	◇ Modérément	◇ Assez souvent	◇ Toujours
Inspiré(e)				
◇ Jamais	◇ Un peu	◇ Modérément	◇ Assez souvent	◇ Toujours
Nerveux(se)				
◇ Jamais	◇ Un peu	◇ Modérément	◇ Assez souvent	◇ Toujours
Déterminé (e)				
◇ Jamais	◇ Un peu	◇ Modérément	◇ Assez souvent	◇ Toujours
Attentif				
◇ Jamais	◇ Un peu	◇ Modérément	◇ Assez souvent	◇ Toujours
Agité(e)				
◇ Jamais	◇ Un peu	◇ Modérément	◇ Assez souvent	◇ Toujours
Actif(ve)				
◇ Jamais	◇ Un peu	◇ Modérément	◇ Assez souvent	◇ Toujours
Apeurée(e)				
◇ Jamais	◇ Un peu	◇ Modérément	◇ Assez souvent	◇ Toujours

▪ Limitations du PANAS

Le PANAS est conçu originellement pour l'auto-évaluation individuelle³²⁸, pas collective. En ce sens, il faut garder à l'esprit qu'il mesure la façon dont un individu se sent (état émotionnel ressenti), pas l'émotion d'un groupe entier pris comme entité. Calculer une moyenne de scores individuels dans une classe donne une estimation agrégée de la répartition des affects, mais ne mesure pas réellement une « émotion de groupe. » Il faut garder à l'esprit qu'il s'agit d'une synthèse statistique, pas d'une mesure collective telle qu'un climat de classe. Pour pouvoir adéquatement interpréter les résultats, il faudra donc tenir compte des résultats des 3 occurrences du questionnaire de l'ÉSAS (échelle qui mesure le climat de la classe, passée au début, à la fin de la session et une session plus tard.) Dans le même ordre d'idée, le *PANAS* n'intègre pas la dynamique interpersonnelle, les interactions ou le climat socio émotionnel global du groupe — or, ce sont des composantes centrales de l'émotion collective, de sorte que l'interprétation de la moyenne de classe peut occulter des divergences importantes (par exemple, un sous-groupe très négatif peut être « moyenné » par des scores plus positifs chez d'autres). C'est pour cette raison que les fiches de contexte remplies par les professeur-e-s en début et fin de session seront également essentielles

³²⁸ Watson et Clark, « Development and Validation of Brief Measures of Positive and Negative Affect: The *PANAS* Scales » ; Crawford, J.R. et Henry, J.D., « The Positive and Negative Affect Schedule (*PANAS*): construct validity, measurement properties and normative data », *British Journal of Clinical Psychology*, vol. 43, 2004, pp. 245-265.

pour situer les particularités du groupe. Ainsi, les différences préexistantes entre groupes (par exemple, disposition affective des élèves, contexte de la classe) doivent nécessairement éclairer la prise de données du *PANAS*.

Il existe également une possibilité que les étudiant-e-s identifient mal ce qu'elles et ils ressentent avec les émotions proposées ou comprennent mal le sens du mot donné et ne l'associent pas adéquatement à la bonne émotion. Même s'il était surprenant que des étudiant-e-s de niveau collégial identifient mal le sens des émotions listées, on peut imaginer que certain-e-s étudiant-e-s allophones puissent être incertain-e-s.

Bien sûr, certains facteurs extérieurs (tels que l'heure de la journée, événement particulier, vie personnelle de l'étudiant-e) peuvent aussi influencer la passation, il faut garder à l'esprit qu'une passation unique ne capte qu'un « instantané » du vécu émotionnel. Si les tailles de groupe sont trop petites, la moyenne et la variabilité intragroupe (écarts-types) à considérer lors des comparaisons pourraient ne pas être significatives et représentatives. Pour éviter cela, il faut une participation et une population élevée afin de repérer des tendances décisives. Enfin, bien que le *PANAS* ait une bonne validité psychométrique pour l'individu, l'agrégation de scores individuels ne rend pas compte de la façon dont les émotions sont partagées, réparties, ou coéprouvées dans un même groupe. Comme mentionné plus haut, il agrège des états individuels, pas une émotion groupale au sens strict, il est donc possible de comparer les moyennes de niveaux d'affects positifs et négatifs entre groupes, à condition de prendre des précautions méthodologiques. Si des différences importantes en termes d'intensité émotionnelle, de dominance d'un affect par rapport à un autre ont été remarquées, elles nous donnent un potentiel portrait des émotions vécues en classe lors des simulations. Cela étant dit, le *PANAS* doit être combiné à d'autres indicateurs-clés, éclairé par des facteurs contextuels, une taille suffisante d'échantillon et une interprétation prudente comme estimation du « niveau moyen d'affect. » Pour toutes ces raisons, nous combinons d'autres approches (observation, focus group, fiches de contextes, questionnaire psychométrique *ÉSAS*).

L'objectif de l'axe 2 est de mesurer le vécu émotionnel des groupes, en particulier les différences au niveau des affects positifs et négatifs. Notre hypothèse de départ est que les étudiant-e-s dans les groupes de traitement vivent une expérience plus intense émotionnellement que dans les groupes contrôles, en cohérence avec ce qui est dégagé par les études antérieures sur l'affectivité et l'émotivité mesurées dans les simulations. Au niveau de la mémoire, les outils de mesure que nous avons choisis ne permettront pas de mesurer directement la différence de rétention d'informations entre les groupes et donc de démontrer une augmentation de l'encodage, du maintien et du rappel des connaissances. Néanmoins, en s'appuyant sur le cadre théorique et les études mentionnées plus haut, on pourra établir

une certaine causalité entre l'intensité émotionnelle, le type d'émotions vécues durant la simulation et leurs conséquences sur la mémorisation des étudiant-e-s.

Axe 3 : rapport à soi et à autrui

▪ Délimitation du concept « rapport à soi »

Le contexte scolaire québécois, dans sa singularité, a pour mission de :

continuer à transmettre les savoirs des générations précédentes, tout en aidant tous les élèves à développer les habiletés qui leur permettront d'être des individus instruits et cultivés, des citoyens engagés, des travailleurs compétents. En somme, on s'attend à ce qu'elle forme des personnes autonomes, capables de s'adapter à un monde où les connaissances se multiplient de façon exponentielle, un monde où le changement est un processus permanent, un monde où l'interdépendance des problèmes nécessite des expertises poussées, diversifiées et complémentaires³²⁹.

La classe est ainsi l'endroit où émerge la relation pédagogique qui unit les étudiant-e-s, le ou la professeure et les connaissances.

Un des aspects essentiels de l'intervention éducative est de faire prendre conscience que nous sommes toutes et tous en interaction et avons tout intérêt à l'enrichissement moral et culturel des uns des autres. En ce sens, la formation générale au collégial est le lieu choisi pour former des personnes citoyennes impliquées dans leur société ; des êtres conscients d'eux-mêmes et des autres. En effet, parmi les objectifs de la formation générale au collégial apparaît le développement de compétences associées au rapport à soi et à autrui ; aptitude essentielle à l'atteinte des objectifs susmentionnés.

Lorsqu'il est question de réussite éducative, l'importance de la perception qu'a une personne de ses propres aptitudes fait consensus. C'est pourquoi le sentiment de compétence et le sentiment d'autonomie ont fait l'objet d'un grand nombre d'études, majoritairement aux États-Unis, portant sur la motivation intrinsèque et la réussite éducative. Au-delà de la réussite scolaire, la perception de soi joue un rôle déterminant dans la construction identitaire. Pour créer une société fonctionnelle, l'école ne peut pas restreindre ses enseignements à des compétences académiques ; elle doit viser le développement d'un rapport à soi et à autrui sain. Lorsqu'on parle de réussite éducative, c'est justement à cet enseignement plus large auquel on fait référence :

La notion de sujet, d'individu autonome et responsable de ses actes, est indispensable au fonctionnement de notre société. Imaginons un instant sa disparition : le but même de l'éducation, la base de l'institution judiciaire, l'engagement lors de contrat de travail, etc., deviendraient sans objet³³⁰.

Cette citation nous démontre l'importance que revêt la notion de sujet autonome dans notre société. Plus largement, elle met le doigt sur la nécessité de mettre en place toutes les conditions possibles au développement et à l'épanouissement du rapport à soi pour la survie de notre société et de nos

³²⁹ Programme de formation de l'école québécoise : enseignement secondaire, premier cycle [ministère de l'éducation, du loisir et du sport] (PFEQ) p. 4

³³⁰ Doise, Willem, Deschamps, Jean-Claude et Mugny, Gabriel, *Psychologie sociale expérimentale*, Paris, A. Colin, 1991, p. 155.

institutions. Davantage, les apprentissages nécessaires au développement du rapport à soi, de l'individu autonome et responsable, sont placés au cœur même de l'éducation. Alors, est-il possible d'ignorer le concept de rapport à soi lorsqu'il est question de « former [une] personne à vivre en société de façon responsable » ?³³¹ Nous sommes d'avis que ce concept est incontournable.

Le concept de rapport à soi renvoie à l'image et à l'évaluation de soi. Habituellement, lorsque l'on cherche à définir le rapport à soi, on fait référence à la capacité d'un individu à développer une image de soi qui est unifiée. Ce concept se distingue ainsi de l'identité qui, elle, se caractérise par la recherche cohérente d'unification de la multiplicité des facettes qui constituent la personne à travers le statut, les valeurs et l'implication donnant naissance au sentiment de soi d'un individu³³². Le rapport à soi intègre donc les concepts d'image de soi, d'image sociale et d'estime de soi. Ce qui signifie qu'un lien persiste entre l'identité et le concept de soi. Par exemple, l'estime de soi s'appuie sur la cohérence personnelle entre action et valeur. Le soi est un objet de connaissance, car le rapport à soi souhaite répondre à la question existentielle « qui suis-je ? ». Évidemment, pour se connaître soi-même, il faut être en relation avec les autres. Il n'est alors pas possible de séparer totalement le rapport à soi du rapport à autrui, comme le mentionnent avec justesse de nombreux spécialistes en psychologie³³³, car un rapport naît dans un environnement social et matériel donné. Un rapport n'est pas quelque chose de fixe, bien au contraire, il implique toujours un mouvement, une interaction, une relation.

Alors, qu'obtient-on en développant son rapport à soi ? Pour Malpreau, la réponse est simple : la personne développe la conscience de soi, le contrôle de soi, la capacité de s'inscrire ici et maintenant et de se projeter dans l'avenir³³⁴. Plusieurs actions permettent de développer ces capacités (voir le tableau sur la page suivante). En voici quelques-unes : pouvoir se représenter les différentes options disponibles, comprendre les autres à travers leurs valeurs et leur vision du monde, évaluer les conséquences que pourraient entraîner ses choix et, le cas échéant, assumer les conséquences de ceux-ci, être en mesure de reconnaître ses objectifs. Au regard de ces actions, il est encore plus évident que le rapport à soi s'inscrit dans un mouvement permanent entre soi et les autres, l'avant, l'ici-maintenant et l'avenir. Développer son rapport à soi suppose une capacité à jongler entre ces espaces mentaux.

*Tableau contenant des exemples de compétences associées au rapport à soi

³³¹ Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, « Composantes de la formation générale - Extraits des programmes d'études conduisant au diplôme d'études collégiales (DEC) », p. 5.

³³² Doise, Deschamps et Mugny, *Psychologie sociale expérimentale* ; Hugaas, Kjell Hedgard, « Bleed and Identity: A Conceptual Model of Bleed and How Bleed-out from Role-playing Games Can Affect a Player's Sense of Self », *International Journal of Role-Playing*, no. 15, juin 2024, pp. 9-35.

³³³ Doise, Deschamps et Mugny, *Psychologie sociale expérimentale* ; Marpeau, Jacques, *Le processus éducatif : la construction de la personne comme sujet responsable*, Toulouse, Érès éditions, 2018.

³³⁴ Marpeau, *Le processus éducatif*, p. 172.

Rapport à soi
Exemple de compétence
Connaissance de soi, gestion du stress, régulation émotionnelle, autonomie, réflexivité, initiative, créativité, adaptation, confiance en soi, estime de soi, métacognition et sens des responsabilités

Quel rôle joue autrui dans le développement du rapport à soi ? La construction du soi se fait par la comparaison. Ainsi, c'est en identifiant ce qui nous unit et nous sépare des autres que nous nous construisons ; que nous donnons un sens à nous-mêmes en tant qu'êtres unifiés. Notre relation avec différentes personnes et groupes participe alors à la représentation que nous avons de nous-mêmes et de qui nous souhaiterions et ne souhaiterions pas être³³⁵. Notre estime de nous-mêmes se construit sous cette même dynamique. Si, par exemple, nous observons une personne ayant un comportement que nous désapprouvons, nous aurons une certaine fierté à ne pas nous adonner à cette même pratique. Le résultat sera, sans doute, une augmentation de notre estime personnelle.

Au même moment où ces réflexions nous poussent à développer notre rapport à soi, nous sommes aussi déjà actives dans la construction de notre rapport à autrui, car nous nous identifions positivement ou négativement à un ou des groupes, ce qui aura pour effet de transformer nos interactions avec ceux-ci³³⁶. Autrement dit, autrui affecte notre rapport à soi et participe à construire nos valeurs et inversement, nos valeurs et notre Soi construisent notre rapport à autrui. Rapport à soi et à autrui réunis créent notre identité ; Soi et Nous sont indissociables³³⁷. Ainsi, nous pouvons dire à l'instar de Guichard³³⁸ que l'identité individuelle d'une personne est un système dynamique et subjectif qui passe par trois processus : personnalisation, identification à autrui et interprétation de soi. La construction du soi passe par un rapport dialogique entre soi et les autres. Dans le processus de personnalisation, nous adaptons nos comportements pour qu'ils soient en adéquation avec nos valeurs et nos croyances. Nous nous transformons à travers nos choix de manière à correspondre à nos idéaux. Lors de l'identification à autrui, de manière consciente ou inconsciente, nous adoptons les mêmes attitudes et comportements que les personnes qui nous entourent et pour qui nous avons de la considération. Le processus d'interprétation de soi est un rapport réflexif à soi durant lequel nous cherchons à mieux nous connaître, à approfondir notre connaissance de soi. Ces processus ne sont pas successifs, ils se chevauchent, ils sont interreliés. C'est grâce à eux que se construit le Soi d'une personne et son rapport à autrui.

³³⁶ Tajfel, H. et Turner, J.C., « An integrative theory of intergroup conflict », in Austin, W. G. et Worchel, S., dir., *The social psychology of intergroup relations*, Monterey, Scientific Research Publishing, 1979, pp. 33-37.

³³⁷ Doise, Deschamps et Mugny, *Psychologie sociale expérimentale*, pp. 72-75.

³³⁸ Guichard, Jean, « Identifications, personnalisation et construction de soi », in *Penser la socialisation en psychologie*, Toulouse, Érès, 2013, pp. 205-219.

▪ Délimitation du concept « rapport à autrui »

Le rapport à autrui est la capacité pour une personne à développer des rapports sociaux sains et satisfaisants ; la capacité d'entrer en contact avec les autres³³⁹. Pour accroître cette compétence, l'individu doit développer de nombreuses dispositions (voir tableau ci-bas). Parmi celles-ci, nous retrouvons la capacité d'une personne à analyser les réactions physiques et verbales de l'autre, à développer son empathie — c'est-à-dire la capacité à se mettre à la place de l'autre, à le comprendre et à le soutenir. Cette compétence suppose aussi d'affiner son assertivité qui se définit par l'aptitude à « influencer ou à commander autrui [...] à exprim[er] des sentiments positifs et négatifs »³⁴⁰. Cette habilité inclut la maîtrise de la communication verbale et non verbale. À ces multiples qualités communicationnelles s'ajoutent la compréhension et le respect des normes et des règles sociales.

Tableau contenant des exemples de compétences associées au rapport à autrui

Rapport à autrui
Exemple de compétence
Compétence émotionnelle, empathie, assertivité, écoute, coopération, capacité à convaincre, leadership, sens des responsabilités, sens de l'éthique, ouverture, implication, sentiment d'appartenance

Fait surprenant, le plus souvent, les difficultés à développer son rapport à autrui résident dans un rapport à soi déficient.³⁴¹ En effet, les personnes dont l'estime est faible ou l'anxiété individuelle ou sociale est forte ont tendance à rencontrer des difficultés importantes dans leur rapport à autrui. Ainsi, pour avoir des rapports sociaux épanouissants, il faut déjà avoir développé un bon rapport à soi. Là encore, nous voyons à quel point ces deux concepts sont imbriqués et à quel point cette relation exerce un mouvement de va-et-vient continu. Rien n'exclut un recul de son estime de soi causé par un rapport social traumatisant ou l'inverse. De la même manière, il est fréquent d'observer une amélioration de l'image de soi si une personne se sent appartenir à un groupe qu'elle considère favorablement³⁴². Évidemment, posséder des compétences solides dans ces domaines aide à vivre moins difficilement les traumatismes individuels et sociaux qui parsèment nos expériences de vie.

³³⁹ Tajfel, H. et Turner, J.C., « An integrative theory of intergroup conflict », in Austin, W. G. et Worchel, S., dir., *The social psychology of intergroup relations*, Monterey, Scientific Research Publishing, 1979, pp. 33-37.

³⁴⁰ Moscovici, Serge, *Psychologie sociale des relations à autrui*, Paris, Nathan, 2000.

³⁴¹ Moscovici, Serge, *Psychologie sociale des relations à autrui*.

³⁴² Drozda-Senkowska, Ewa, *Psychologie sociale expérimentale*, Paris, A. Colin, 2006.

Une étude réalisée en Ontario auprès d'étudiant-e-s effectuant le passage entre le secondaire et l'université dans un contexte similaire au nôtre avait pour objectif de repérer les facteurs affectant la réussite éducative. Les chercheurs ont examiné la relation entre les capacités émotionnelles et sociales des étudiant-e-s et leur réussite scolaire. Un des constats faits par les chercheurs-euses est l'existence d'une corrélation forte entre certaines capacités intrapersonnelles des étudiant-e-s soit la gestion du stress, l'adaptabilité et la réussite scolaire³⁴³. Effectivement, les étudiant-e-s qui ont réussi leurs cours ont nettement mieux performé dans les capacités susmentionnées. Parallèlement, les résultats obtenus ont permis aux chercheur-euses de constater que ces capacités intrapersonnelles étaient de meilleurs prédicteurs de la réussite scolaire que la *secondary school average* (moyenne générale au secondaire). Ceci pourrait s'expliquer par les nombreux facteurs impliqués dans une transition scolaire entre le secondaire et l'université : création de nouvelles relations, nouvel environnement, défi intrapersonnel et personnel, développement des habitudes d'étude, etc. Ces impondérables demandent de maîtriser des compétences certes académiques, mais ils exigent aussi un développement correct du rapport à soi et à autrui. Il est connu que l'adolescence est une période importante de la création du soi et de l'identité des individus. Cette période se caractérise par de nombreux changements auxquels les futur-e-s adultes sont confronté-e-s. Les adolescent-e-s vivent intensément les processus de développement de l'identité d'une personne. Aux changements biologiques s'ajoutent des changements sociaux nombreux. Il apparaît alors cohérent que les adolescent-e-s dont les processus sont moins bien intégrés rencontrent plus de difficultés à s'adapter et que cela ait des effets sur leur réussite scolaire.

▪ Développement du rapport à soi et à autrui en tant que savoir-être

❖ Qu'est-ce qu'un savoir-être ?

L'apparition du terme « savoir-être » dans le programme éducatif québécois remonte au début des années 1980. Ce concept fait état d'une vision politique plus humaniste³⁴⁴. En effet, le Conseil supérieur de l'éducation, dans son avis de 1971, défend une vision de l'apprenant et de l'éducation non pas mécaniste, mais organique dans laquelle l'accent est porté sur les ressources intérieures de l'étudiant-e qu'il faut accompagner dans son développement. Comme le mentionne Gohier :

Dans cet avis, et dans la foulée du rapport Parent, qui promouvait une réforme de l'éducation accordant une part plus active à l'étudiant que celle qui lui avait été accordée jusque-là dans la tradition de l'enseignement magistral, le Conseil recommande l'adoption d'une conception alors appelée « organique » de l'éducation s'opposant à une conception « mécaniste ». La conception mécaniste se traduit par une

³⁴³ Parker *et al.*, « Emotional intelligence and academic success ».

³⁴⁴ Gohier, Christiane, « Les sources du savoir-être comme finalité éducative », *Nouvelles pratiques sociales*, vol. 18, août 2006, p. 3.

vision de l'enseignement en tant que processus de transmission, ayant comme pendant une représentation de l'apprentissage comme processus de réception³⁴⁵.

Cette orientation est explicitement défendue dans l'énoncé de politique et plan d'action du ministère de l'Éducation du Québec de 1979 dans lequel nous retrouvons les énoncés suivants³⁴⁶ :

- Développer la personne dans toutes ses dimensions : la personne est corps, intelligence, affectivité.
- Assurer le développement d'une personne qui aspire à l'autonomie, à la liberté et au bonheur, qui a besoin d'aimer et d'être aimée, qui est ouverte à la transcendance.

L'objectif est ainsi de fournir aux étudiant-e-s les outils favorisant la réflexion sur soi et les autres, la capacité à exprimer ses opinions en respect des autres. Donc, « le savoir-être semble consister en un équilibre entre le savoir-être soi et le savoir-être sensible à l'autre ».³⁴⁷ Il vise l'épanouissement de la personne. D'où, nous pourrions le constater, les rapprochements possibles avec le rapport à soi et à autrui. En pédagogie, la littérature portant sur les savoir-être est foisonnante. Or, celle-ci nous permet aisément de comprendre que le terme savoir-être est plutôt vague et englobe un grand nombre d'acceptions comme Sbogli le souligne³⁴⁸. Cela ne facilite en rien la tâche de définir ce concept. Dans le but d'offrir une définition précise, complète et claire, nous avons opté pour la définition proposée par Pourtois en 2002³⁴⁹. Ainsi, lorsque nous ferons mention de savoir-être, nous défendrons qu'il :

est une dimension qui concerne la mise en valeur des qualités de l'apprenant et de son développement personnel, orientée vers le changement ; cet objectif suppose l'adoption de nouvelles aptitudes. (...) ce mouvement d'aller et retour entre l'action et la réflexion, mais qui semble concerner le sujet seul pris dans son individualité³⁵⁰.

Les savoir-être permettent aux personnes qui évaluent de déterminer le niveau de compétence acquis par des apprenant-e-s d'un point de vue relationnel. Bien que le savoir-être réfère au « sujet pris dans son individualité », il ne peut être atteint que par une relation avec l'autre (intersubjectivité). En effet, pour de nombreux spécialistes de la question, dont Piaget et Vannotti, les savoir-être ne peuvent être atteints que dans une forme de coopération ou minimalement dans une relation avec autrui. On considère que le savoir-être est composé d'une dimension innée et d'une dimension acquise. La partie innée d'un savoir-être se rattache aux attitudes de l'individu, alors que la partie acquise renvoie aux dispositions qui se développeront avec le temps dans un environnement donné³⁵¹. L'évaluation des savoir-être a pour

³⁴⁵ *Ibid.*, p. 4.

³⁴⁶ *Ibid.*, p. 5.

³⁴⁷ *Ibid.*, p. 7.

³⁴⁸ Vannotti, Marco, « La formation à l'épreuve du savoir-être », in *Thérapie familiale en Europe*, Louvain-la-Neuve, De Boeck Supérieur, 2010, p. 3.

³⁴⁹ *Ibid.*

³⁵⁰ *Ibid.*

³⁵¹ Gosselin, Raymonde et Lefebvre, Julie, dir., *La supervision de stage au collégial : accompagner et évaluer le développement des compétences attendues chez les stagiaires*, Québec, Presses de l'Université du Québec, 2023.

objectif de vérifier ce qui est acquis par l'apprenant. Cependant, force est de constater que l'évaluation des manifestations des différents savoir-être est complexe et souvent difficile à exécuter.

Les savoir-être reposent sur les dispositions sociales d'une personne. « Les savoir-être se regroupent sous différentes catégories qui dépendent des capacités d'une personne à interagir avec autrui. Cela implique notamment la connaissance de soi et la relation avec les autres. »³⁵² Ils se déclinent sous quatre classes : personnel (rapport à soi), social (rapport à autrui), cognitif (capacité à apprendre) et action (l'agir ou le faire). Les liens permettant d'associer ces quatre catégories de savoir-être aux visées recherchées par l'enseignement de la philosophie au sein de la formation générale collégiale proposées dans le devis ministériel nous paraissent évidents. En voici un extrait :

Former la personne à vivre en société de façon responsable :

- faire preuve d'autonomie et de créativité dans sa pensée et ses actions,
- faire preuve d'une pensée rationnelle, critique et éthique,
- adopter des stratégies qui favorisent le retour réflexif sur ses savoirs et son agir,
- poursuivre le développement d'un mode de vie sain et actif,
- assumer ses responsabilités sociales³⁵³.

En effet, le ministère de l'Enseignement supérieur fait clairement référence dans cet extrait aux dispositions personnelles (« faire preuve d'autonomie et de créativité dans ses pensées et ses actions »), sociales (« assumer ses responsabilités sociales »), cognitives (« faire preuve d'une pensée rationnelle, critique et éthique ») et d'actions (« adopter des stratégies qui favorisent le retour réflexif sur ses actions et son agir ») qu'il souhaite que les apprenant-e-s développent lors de leur cursus scolaire. Pour donner une idée plus précise des aptitudes à développer pour chaque savoir-être, nous reproduisons ci-dessous le tableau 13.1 des catégories de savoir-être proposées par Lefebvre ³⁵⁴:

Catégorie	Exemples		
Personnel	Solidité personnelle Gestion du stress (maîtrise de soi) Réflexivité Créativité Image de soi	Initiative Résilience Jugement Confiance en soi	Intelligence émotionnelle Responsabilité Prise de risque Capacités personnelles
Social	Empathie Écoute Coopération	Capacité à convaincre Leadership Compassion	Sens de l'éthique Ouverture aux autres
Cognitif	Créativité	Discernement	Métacognition

³⁵² *Ibid.*, p. 223.

³⁵³ Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, « Composantes de la formation générale - Extraits des programmes d'études conduisant au diplôme d'études collégiales (DEC) », p. 5.

³⁵⁴ Gosselin et Lefebvre, dir., *La supervision de stage au collégial*, p. 224.

	Ouverture d'esprit Gestion	Organisation	Proaction
Action	Efficacité Gestion du temps Prise de décision	Adaptabilité Énergie Autonomie	Communication Organisation Collaboration

Le rapport à autrui en tant que savoir-être

Rappelons que les savoir-être sont classés selon les quatre catégories suivantes : personnel, social, cognitif et action. Les savoir-être associés au rapport à autrui sont d'ordre social. Les qualités associées à un bon niveau de savoir-être social sont l'empathie, l'écoute, la coopération, la capacité à convaincre, le leadership, la compassion, le sens de l'éthique et l'ouverture aux autres³⁵⁵. Lorsqu'une personne démontre une maîtrise de ces caractères, elle est considérée avoir atteint un degré élevé de savoir-être social. Dès lors, ce sont ces caractéristiques précises qui doivent faire l'objet d'analyse pour vérifier si un individu a atteint les compétences du rapport à autrui. Ainsi, lorsqu'une étude cherche à vérifier si une méthode pédagogique permet d'augmenter le développement des attitudes propres au rapport à autrui, elle vérifie ces capacités.

Le rapport à soi en tant que savoir-être

De leur côté, les savoir-être associés au rapport à soi sont d'ordre personnel. Pour développer ses savoir-être personnels, les individus doivent acquérir des qualités spécifiques. Ainsi, lorsqu'une personne étend ses capacités de manière à avoir une bonne solidité personnelle, une gestion du stress (maîtrise de soi), une réflexivité, qu'elle fait montre d'initiative, de résilience, de jugement, d'intelligence émotionnelle, de responsabilité, de capacités personnelles d'adaptation, de confiance en soi, qu'elle est capable de prendre des risques, d'être créative et qu'elle a une bonne image d'elle-même, nous jugeons que celle-ci a un excellent degré de savoir-être personnels³⁵⁶. Alors, pour vérifier l'atteindre de compétences reliées au rapport à soi, c'est l'accroissement de ces qualités qu'il faut observer.

▪ Rapport à soi et à autrui : quels sont les marqueurs observables pouvant être évalués ?

❖ Relation entre le rapport à soi et à autrui et la motivation intrinsèque

La motivation intrinsèque est définie par Ryan et Deci³⁵⁷ comme une inclination naturelle ou un intérêt spontané d'un sujet pour une chose précise. Les auteurs soulignent que le contexte social, plus

³⁵⁵ Gosselin et Lefebvre, dir., *La supervision de stage au collégial*.

³⁵⁶ *Ibid.*

³⁵⁷ Ryan et Deci, « Self-determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being ».

particulièrement des relations sociales riches participent à un plus grand sentiment de compétence qui parallèlement aurait un effet sur la motivation intrinsèque, facteur significatif pour la réussite éducative. Globalement, trois facteurs jouent un rôle clé dans le développement d'une motivation intrinsèque : le sentiment de compétence, le sentiment d'autonomie et le besoin de relations³⁵⁸. On entend par sentiment de compétence, le besoin qu'éprouve une personne de se sentir apte à produire les résultats souhaités et d'éviter les résultats indésirables. Il est associé au sentiment de posséder des stratégies concluantes et d'avoir les capacités nécessaires à la réalisation d'une tâche. Le besoin d'autonomie est l'expérience du choix dans le parcours éducatif en concordance avec les objectifs et les valeurs personnelles. Il est associé à l'autorégulation personnelle. Le besoin de relation — ou d'appartenance — est le besoin de se sentir intégré dans un environnement social et le sentiment d'être digne d'amour et de respect. En ce sens, il présume la sécurité émotionnelle et la volonté de créer du lien. À chacun de ces sentiments sont associés des états émotionnels et mentaux. Certains favorisent l'engagement scolaire, alors que d'autres favorisent le désengagement³⁵⁹. Par exemple, l'anxiété nuit au sentiment de relation et à l'engagement, alors que l'excitation les favorise. Dans tous les cas, ces facteurs favorisent une motivation intrinsèque. Cette motivation se présente comme la plus efficace pour atteindre un niveau d'apprentissage profond par l'engagement qu'elle produit. Elle se distingue aussi par une plus grande prise de risque des personnes possédant ce type de motivation, les rendant plus créatifs et favorisant l'innovation. Enfin, elle serait associée à un plus grand niveau de bien-être personnel.

Chacun de ces sentiments peut être associé à l'un des deux aspects de l'axe 3 du projet de recherche. Le sentiment de compétence augmentera avec la capacité de l'apprenant à faire une introspection juste de ses aptitudes et à mettre en place des outils et des mécanismes pertinents et cohérents. Bien que le sentiment de compétence ne soit pas synonyme de la confiance en soi ou de l'estime de soi (aptitudes associées au rapport à soi), il contribue à leur développement³⁶⁰. Le sentiment d'autonomie sera décuplé par un rapport à soi adéquatement développé. Enfin, les relations sociales positives seront amplifiées par un rapport à autrui complexe et riche³⁶¹.

³⁵⁸ Connell, James P. et Wellborn, James G., « Competence, autonomy, and relatedness: A motivational analysis of self-system processes », in *Self processes and development*, Hillsdale, NJ, US, Lawrence Erlbaum Associates, Inc, 1991, pp. 43-77 ; Ryan, Richard M. *et al.*, « The significance of autonomy and autonomy support in psychological development and psychopathology », in *Developmental psychopathology: Theory and method, Vol. 1, 2nd ed*, Hoboken, NJ, US, John Wiley & Sons, Inc., 2006, pp. 795-849 ; Ryan et Deci, « Self-determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being » ; Deci, Edward L. *et al.*, « Motivation and education: The self-determination perspective », *Educational Psychologist*, vol. 26, no. 3-4, 1991, pp. 325-346.

³⁵⁹ Connell, James P. et Wellborn, James G., « Competence, autonomy, and relatedness: A motivational analysis of self-system processes ».

³⁶⁰ Watson et Hagood, dir., *Playing to learn with reacting to the past*, pp. 75-78.

³⁶¹ Connell et Wellborn, « Competence, autonomy, and relatedness ».

Dans le même ordre d'idées, Barbeau³⁶² recense les variables jouant un rôle dans la réussite scolaire. Sans surprise, les variables socioaffectives sont du nombre. En effet, la connaissance de soi, le niveau d'anxiété, l'estime de soi, le soutien social, l'implication sociale, le sentiment d'appartenance, etc., affectent significativement la réussite scolaire. Nous pouvons ainsi émettre l'hypothèse qu'un développement positif du rapport à soi et à autrui agira concrètement sur les performances des apprenants.

Le développement de soi se construit par l'interaction entre les besoins psychologiques et le contexte social³⁶³. En soutenant une personne dans son implication et son autonomie, nous l'aidons à se développer. Il est possible de faire un lien entre la sécurité émotionnelle et l'engagement au sens motivationnel³⁶⁴. Plus encore, des relations sécurisantes augmentent l'initiative, la curiosité et l'adaptativité d'une personne. Cela a pour effet de favoriser les apprentissages et d'augmenter l'engagement des participant-e-s³⁶⁵. Des études sur la pédagogie *Rejouer le passé* notamment celle de Schult et *al.* et celle de Hagood et *al.*³⁶⁶ ont pu observer une augmentation du sentiment d'auto-efficacité, de la confiance en soi, des relations sociales et des compétences qui y sont rattachées auprès des étudiant-e-s sondé-e-s. D'après ces auteur-e-s, les simulations en seraient la cause. Plus encore, le fait que les relations des étudiant-e-s et des professeur-e-s soient plus horizontales et plus collaboratives, si on les compare aux cours traditionnelles, permettrait cet espace de croissance personnelle propice au sentiment d'auto-efficacité et au développement de l'estime de soi³⁶⁷. Pour les chercheurs Gorton et Havercroft, le bénéfice le plus important est le fait que la simulation nous révèle à nous-mêmes ; elle permet de mieux connaître nos valeurs et nos pouvoirs³⁶⁸. « Dans la simulation, la révélation arendtienne par l'action se produit à deux niveaux : au niveau du personnage et au niveau de l'étudiant. Les étudiant-e-s se voient attribuer leurs identités dans la simulation et à la fois le personnage et la structure de la simulation façonnent leurs identités, intérêts et actions. »³⁶⁹ Cela laisse présager que les simulations *Rejouer le passé* affectent positivement le rapport à soi.

³⁶² Barbeau, *Interventions pédagogiques et réussite au cégep. Méta-analyse*.

³⁶³ Ryan et *al.*, « The significance of autonomy and autonomy support in psychological development and psychopathology ».

³⁶⁴ Connell et Wellborn, « Competence, autonomy, and relatedness » ; Ryan et *al.*, « The significance of autonomy and autonomy support in psychological development and psychopathology ». Connell et Wellborn, « Competence, autonomy, and relatedness » ; Ryan et *al.*, « The significance of autonomy and autonomy support in psychological development and psychopathology ».

³⁶⁵ Bledsoe et Richardson, « Impact of Reacting to the Past and Effect of Role on Student Attributes and Academic Outcomes ».

³⁶⁶ Watson et Hagood, dir., *Playing to learn with reacting to the past*.

³⁶⁷ *Ibid.*, p. 77.

³⁶⁸ Gorton et Havercroft, « Using Historical Simulations to Teach Political Theory », p. 63.

³⁶⁹ *Ibid.*, pp. 63-64.

Une de nos hypothèses est que la simulation « Athènes en -403 : au seuil de la démocratie » participe au développement d'un rapport à soi et à autrui positif, entre autres parce qu'elle constitue un lieu sécuritaire favorisant les relations positives et le sentiment d'auto-efficacité.

❖ Simulation et développement du rapport à soi et à autrui

Simulation et enseignement autodéterminé

Nous l'avons mentionné plus haut, de nombreuses études tendent à valider les bienfaits de l'enseignement autodéterminé sur la réussite scolaire des apprenant-e-s. Cet enseignement s'appuie principalement sur trois principes développés par Deci et Ryan en 2000 et 2006³⁷⁰ : l'autonomie, le sentiment de compétence ou le sentiment de maîtrise et le relationnel (implication émotionnelle, intégration sociale et sentiment d'appartenance). Cette approche reconnaît que les besoins des apprenant-e-s sont différents. Ainsi, les enseignant-e-s doivent adapter leur méthode, s'ils et elles souhaitent soutenir convenablement leurs élèves. En principe, en enseignement autodéterminé, on considère nécessaire de mettre l'apprenant-e au cœur de la situation d'apprentissage. Il ou elle doit être autonome dans ses apprentissages, il ou elle doit pouvoir faire des choix. Cela suppose que les apprenant-e-s sont incité-e-s à faire des retours réflexifs sur leurs attitudes et comportements afin d'évaluer leurs forces et leurs faibles. Les chercheur-euse-s ayant analysé les effets de ce type d'apprentissage³⁷¹ constatent une augmentation de la motivation intrinsèque, facteur accentuant la réussite éducative.

Il est envisageable de faire des recoupements entre les trois principes de l'enseignement autodéterminé et le rapport à soi et à autrui. En effet, la valorisation de l'autonomie en enseignement autodéterminé concorde avec le développement du rapport à soi dont une des compétences est littéralement l'autonomie. En outre, la volonté d'impliquer émotionnellement les apprenant-e-s, de les intégrer socialement et de développer leur sentiment d'appartenance fait directement écho aux dispositions à atteindre pour développer son rapport à autrui.

³⁷⁰ Ryan *et al.*, « The significance of autonomy and autonomy support in psychological development and psychopathology » ; Ryan et Deci, « Self-determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being ». Ryan *et al.*, « The significance of autonomy and autonomy support in psychological development and psychopathology » ; Ryan et Deci, « Self-determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being ».

³⁷¹ Zuckerman, Miron *et al.*, « On the Importance of Self-Determination for Intrinsically-Motivated Behavior », *Personality and Social Psychology Bulletin*, vol. 4, no. 3, juillet 1978, pp. 443-446 ; Nicholls, John G., « Achievement motivation : Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance », *Psychological Review*, vol. 91, no. 3, 1984, pp. 328-346 ; Nicholls, John G., *The competitive ethos and democratic education*, Cambridge, Mass, Harvard University Press, 1989. ; Ryan *et al.*, « The significance of autonomy and autonomy support in psychological development and psychopathology » ; Deci *et al.*, « Motivation and education » ; Ryan et Deci, « Self-determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being » ; Baumeister, R. F. et Leary, M. R., « The Need to Belong: Desire for Interpersonal Attachments as a Fundamental Human Motivation », *Psychological Bulletin*, vol. 117., 1995, p. 497 ; Valentine, Jeffrey C., DuBois, David L. et Cooper, Harris, « The relation between self-beliefs and academic achievement: A meta-analytic review », *Educational Psychologist*, vol. 39, no. 2, 2004, pp. 111-133.

Au vu des bienfaits de cet enseignement, il est intéressant d'observer si la méthode par simulation *Rejouer le passé*, utilisée dans notre recherche, peut être considérée comme appartenant aux approches autodéterminées en enseignement. Sans en faire une analyse exhaustive, il reste possible de voir de nombreux points communs entre les deux approches qui laissent présager des effets observables sur les dispositions du rapport à soi et à autrui. Tout d'abord, tant l'enseignement autodéterminé que les simulations *Rejouer le passé* proposent des projets ouverts où les étudiant-e-s sont amené-e-s à faire de nombreux choix. En effet, dans ces simulations, les étudiant-e-s doivent déterminer les stratégies qu'ils et elles utiliseront pour tenter d'atteindre leurs objectifs. Ils et elles pourraient opter pour la coopération avec d'autres personnages, le compromis (céder une partie de ses objectifs pour trouver un terrain d'entente qui permet aux différents partis d'atteindre partiellement leur but), la tricherie (mensonge, coup d'État, campagne de salissage), etc. De plus, tant l'enseignement autodéterminé que la méthode pédagogique par simulation encouragent les discussions, débats et réflexions collaboratives visant un résultat collectif. La simulation a lieu principalement dans un espace politique : l'assemblée. Les étudiant-e-s doivent y proposer des lois visant le bien de la cité ou le leur. Ils et elles sont amené-e-s à défendre leur point de vue et à discréditer celui de l'adversaire pour convaincre les autres membres de l'assemblée. Cela suppose de mettre en place des stratégies avec les personnes ayant un intérêt commun au leur. Enfin, dans la simulation comme dans l'enseignement autodéterminé, des périodes de travail libre sont offertes durant lesquelles les étudiant-e-s vont eux et elles-mêmes établir leurs priorités et leurs stratégies de travail. Dans la simulation, ces périodes se nomment rencontre de faction et visent spécifiquement à préparer les deux rondes de jeu à venir. C'est l'occasion pour les étudiant-e-s de réfléchir, d'élaborer et d'organiser leurs stratégies. Il est ainsi raisonnable d'affirmer que la méthode pédagogique *Rejouer le passé* utilise divers mécanismes de la pédagogie autodéterminée. Il est dès lors pensable d'espérer des effets similaires sur la motivation intrinsèque sur le développement de l'autonomie et du relationnel. Si tel est le cas, les marqueurs d'analyse du développement du rapport à soi et du rapport à autrui devraient nous permettre d'observer une augmentation des scores des dispositions associées et potentiellement cela devrait aussi avoir un effet concret sur la réussite éducative.

Terminons cette section en évoquant un autre attrait probable de la méthode par simulation. Par sa forme, la simulation demande d'incarner un personnage. Cet aspect de la méthode ouvre la porte au phénomène de *bleed* traduit, entre autres, en français par transfert ou débordement. Ce phénomène laisse entrevoir des effets positifs sur le développement des dispositions associées au rapport à soi et à autrui.

Le *bleed* ou transfert

Le *bleed* est un phénomène qu'on observe parfois chez des individus incarnant un rôle dans un contexte de jeu. Il se rapporte au transfert d'émotions, de souvenirs, d'attitudes ou de comportements qu'une personne transmet de son personnage à sa vie réelle, ou l'inverse. On parle en quelque sorte d'une contamination dans laquelle une personne peut être amenée à ne plus distinguer les éléments propres à sa vie personnelle de ceux d'un personnage incarné. Dans ce cas, on parle d'une altération du réel ou de la frontière entre réalité et fiction. C'est une « tension féconde qui peut exister entre le réel et la fiction »³⁷². Concrètement, les personnes qui vivent le *bleed* ressentiront les émotions de leur personnage, ou l'inverse, et les intégreront dans leur quotidien. Ainsi, si le personnage est en colère, triste ou heureux, la personne ressentira ces mêmes émotions dans sa vie. Les traits de caractère peuvent eux aussi faire l'objet de *bleed*. Dans ce cas, une personne qui se croit, par exemple, féministe pourrait être incapable de faire abstraction de cette caractéristique lorsqu'elle incarnera un rôle et elle associera ce trait de caractère à son personnage. Le *bleed* est un phénomène subjectif. Sans entrer dans les détails, il existe plusieurs types de *bleed* et différentes trajectoires³⁷³. Certains *bleed* sont émotionnels, d'autres procéduraux, égotiques ou mémétiques, mais tous ont en commun de représenter une fusion entre personnage de fiction et personne réelle³⁷⁴. Les trajectoires, quant à elles, expriment plutôt le degré de contamination, c'est-à-dire à quel point la frontière est brouillée. Plus la contamination est profonde, plus les effets du *bleed* seront significatifs.

Pour que le *bleed* ait lieu, trois facteurs doivent être présents : l'intensité, l'engagement et la temporalité³⁷⁵. Plus le jeu est intense dans son immersion, plus on augmente ses chances de vivre un transfert. De la même manière, le niveau d'engagement va avoir un effet considérable sur la possibilité de vivre un *bleed*. En ce sens, s'engager sans réticence rend plus probable l'expérimentation du *bleed*. Enfin, si la durée de l'expérience est importante, là encore, les chances de vivre un *bleed* sont accentuées si l'expérience est prolongée dans le temps.

À l'opposé, il y a moins de chance qu'une personne vive un transfert si l'expérience d'incarnation d'un personnage est fréquemment interrompue, s'il existe un cadre de jeu contradictoire ou si l'alibi de la personne est fort. L'alibi se rapporte au sentiment de connivence qu'une personne ressent face à son personnage. Plus elle considère être proche de son personnage et plus l'alibi est faible. Quand l'alibi est faible, les chances de vivre un *bleed* augmentent et à l'inverse s'il est fort, c'est-à-dire que la personne

³⁷² Hoekendijk, Rachel, « Le jeu de rôle grandeur nature : des fictions comme voie d'émancipation », in *La réalité de la fiction*, Paris, L'Harmattan, 2019, p. 2.

³⁷³ Orazi, Davide C et Van Laer, Tom, « There and Back Again: Bleed from Extraordinary Experiences », *Journal of Consumer Research*, vol. 49, no. 5, janvier 2023, pp. 904-925.

³⁷⁴ Hugaas, « Bleed and Identity ».

³⁷⁵ Orazi et Van Laer, « There and Back Again ».

associe des comportements et des actions à son personnage et non à elle-même, moins le risque de *bleed* est élevé³⁷⁶.

L'intérêt initial pour le *bleed* vient du contexte des jeux vidéo immersifs et des grandeur nature. Très rapidement, des chercheur-euse-s se sont intéressé-e-s aux impacts du *bleed* sur les personnes touchées. Les études rapportent de nombreux profits à vivre un tel transfert. Nous en aborderons quelques-uns dans la section suivante.

Effets positifs du *bleed* sur les individus

Des chercheurs-ses ont mené des recherches sur le phénomène de *bleed* et sur les répercussions concrètes qu'il peut produire. Voici les quatre aspects sur lesquels il a un ascendant bénéfique³⁷⁷ :

1. Traitement émotionnel

- Explorer des aspects de soi
- Explorer les perspectives de la personnalité, l'expérience
- Transformer l'ego
- Identifier/pratiquer les traits de personnalité
- Recadrage des expériences passées
- Être vu/témoin

2. Cohésion sociale

- Augmentation de l'empathie
- Communication prosociale

- Explorer l'intimité et la dynamique relationnelle

- Explorer la dynamique communautaire

3. Objectifs éducatifs

- Motivation intrinsèque
- Exposition/maîtrise du contenu
- Auto-efficacité/compétence perçue

4. Objectifs politiques

- Changement de paradigme
- Raisonnement éthique critique
- Expansion de la vision du monde

Abordons quelques-uns d'entre eux plus en détail. La gestion des traumas, l'augmentation de l'empathie et l'émancipation de soi sont les retombées positives produites par le *bleed* qui ont un impact sur l'apprentissage émotionnel³⁷⁸. En vivant des émotions à travers le prisme du *bleed*, les individus sont en mesure de mieux comprendre les émotions complexes qu'ils vivent, ce qui facilite leur traitement et la mise en action³⁷⁹. Autre effet notable, le *bleed* agit sur l'intégration sociale³⁸⁰. Étant engagées, les personnes vivant un transfert se sentent appartenir à un groupe dans lequel elles partagent des émotions communes et où une empathie réciproque les relie. Cela produira à terme un sentiment de communauté et d'appartenance. Les qualités mentionnées ci-haut et développées à l'aide du *bleed* sont identiques à certaines des dispositions associées aux savoir-être sociaux (empathie, capacité à convaincre, sens de

³⁷⁶ Bowman, Sarah Lynne, *The functions of role-playing games: how participants create community, solve problems and explore identity*, Jefferson, N.C., McFarland & Co., 2010 ; Hugaas, « Bleed and Identity ».

³⁷⁷ Hugaas, « Bleed and Identity », p. 7.

³⁷⁸ Orazi et Van Laer, « There and Back Again ».

³⁷⁹ *Ibid.*

³⁸⁰ Teteau-Surel, Leïla, « Les spécificités du jeu de rôle grandeur nature comme mode d'engagement avec la fiction », 2013.

l'éthique, écoute, leadership, ouverture aux autres, coopération et compassion). Nous pouvons donc, à nouveau, faire l'hypothèse que la méthode pédagogique *Rejouer le passé*, si elle rend possible le *bleed*, produira probablement les mêmes effets positifs. Restera à vérifier si les conditions du *bleed* sont remplies dans les simulations longue durée, ce que nous examinerons plus loin.

Il est important de mentionner que le *bleed* permet une exploration de soi en profondeur dans un cadre sécuritaire³⁸¹. Le fait de vivre des émotions ou des dilemmes dans une situation fictive permet aux personnes de se libérer de certaines contraintes et normes afin d'aller chercher des réponses au plus profond d'elles-mêmes. En outre, par le jeu de rôle, les joueur-euse-s ont accès à un espace sécuritaire dans lequel ils et elles peuvent explorer et étudier librement différents conflits et ils et elles peuvent changer et ajuster les facteurs internes et externes impliqués à leur guise. Cela leur offre l'opportunité de développer une meilleure compréhension de soi, un plus grand niveau de traitement de leurs propres expériences vécues, ainsi qu'un espace dans lequel se préparer aux étapes futures de leur vie³⁸². « Le *bleed* identitaire se produit lorsqu'un joueur est capable d'explorer une partie jusqu'ici sous-explorée de sa propre identité à travers le jeu, et que l'expérience ensuite continue à avoir un impact sur son estime de soi en facilitant l'engagement dans ce domaine nouvellement exploré d'une partie de son identité. »³⁸³ Autrement dit, le *bleed* favorise la réflexivité et l'exploration de soi. Cela fonctionne parce que l'identité et le soi ne sont pas figés. Ils sont fluides. À travers le jeu de rôle, les participant-e-s peuvent explorer des aspects de leur personnalité et recevoir une validation des autres qui les conforte dans leur identité et rehausse leur estime d'eux et d'elles-mêmes. De plus, si leur personnage possède des qualités qu'ils et elles ne pensaient pas posséder et qu'ils et elles s'aperçoivent détenir, ils et elles comprendront qu'ils et elles ont ces caractéristiques et qu'elles et ils peuvent les utiliser dans la vraie vie. Une fois encore, cela aura un effet bénéfique sur les participant-e-s. Dans certains cas, cela peut avoir pour effet une transformation importante d'un aspect de leur vie ou une affirmation de soi entièrement assumée. Et, comme la perception de soi dépend en grande partie de la capacité à mettre en œuvre ses propres décisions, il n'est pas surprenant que le transfert puisse avoir un effet positif. Hugaas ajoute : « En ce qui concerne le sentiment de soi, la liberté d'expression offerte par l'alibi peut être considérée comme un moyen de relâcher la rigidité du besoin d'autocontinuité d'un individu... »³⁸⁴ et de lui permettre d'explorer d'autres postures que celle imposée par les normes sociales, tout cela sans payer les coûts sociaux qu'un comportement inadéquat engendrerait. Par exemple, l'étudiant-e jouant le rôle controversé

³⁸¹ Hugaas, « Bleed and Identity ».

³⁸² *Ibid.*

³⁸³ *Ibid.*, p. 21.

³⁸⁴ *Ibid.*, p. 11.

d'un philosophe cynique dans la simulation devra insulter ses camarades de classe et avoir des propos socialement discutables. Par cette expérience, l'étudiant-e pourra explorer différentes postures face aux normes sociales sans se mettre en danger. Notons que ces aptitudes favorisées par le *bleed* concordent aux compétences associées aux savoir-être personnels (solidité personnelle, intelligence émotionnelle, gestion du stress ou maîtrise de soi, responsabilité, réflexivité, prise de risque, créativité et image de soi). À la lumière de ces éléments, il est possible de tirer l'hypothèse que la méthode pédagogique *Rejouer le passé* produira des effets similaires si elle rend possible le *bleed*.

Effets négatifs du *bleed* sur les individus

Il est toutefois nécessaire de nuancer nos propos en évoquant les conséquences négatives produites par le *bleed*. En tout premier lieu, certaines personnes, par cette expérience, vivent une réelle déconnexion de la réalité. Soit, elles vivront dans un monde inventé de toutes pièces, soit elles se sentiront coupées du monde réel. Cela peut avoir des effets graves : détresse psychologique, angoisse, etc. Les personnes vivant un transfert peuvent également être confrontées à des émotions trop intenses et être incapables de les gérer. Là encore, une détresse psychologique tout comme une angoisse peuvent être ressenties et créer des traumatismes importants. L'intensité des émotions vécues peut, au contraire, entraîner une sensation d'ennui lorsque les personnes ne sont plus dans le jeu, créant une désillusion. Enfin, certains conflits peuvent émerger entre les personnages et persister dans la vie réelle. Il est à préciser que de nombreux mécanismes efficaces existent pour réduire manifestement les effets indésirables du *bleed* sur les individus³⁸⁵.

Mécanismes d'encadrement limitant les effets néfastes produits par le *bleed*

S'il est un facteur plus important que les autres à contrôler, c'est sans aucun doute le cadre dans lequel a lieu l'expérience d'immersion. Il est primordial que celui-ci soit sécurisant et bienveillant. Il faut que tous et toutes s'y sentent à l'aise de s'exprimer et soient encouragé-e-s à le faire. L'idée est d'installer dès le départ des mécanismes permettant aux participant-e-s d'un jeu immersif de partager leur malaise à défendre une idée qui ne correspond pas à leur valeur. Il y a différentes manières de procéder. Il est, par exemple, possible d'utiliser un carton ou une feuille sur laquelle il est indiqué notre divergence d'opinions avec notre personnage. Ce procédé peut être très efficace pour diminuer la dissonance et permettre une meilleure gestion de ses émotions. Dans le même ordre d'idées, il est aussi recommandé de rappeler fréquemment aux participants qu'elles et ils ne sont pas leur personnage, que la situation est

³⁸⁵ Bowman, *The functions of role-playing games*.

fictive tout comme les positions qu'ils défendent. Le débriefage est une étape cruciale si l'on souhaite éviter les effets néfastes du transfert. Il consiste à faire un retour sur l'expérience durant lequel les participant-e-s pourront exprimer librement ce qu'elles et ils ont vécu et ressenti durant l'immersion. En mettant en place ces différents mécanismes, on s'assure de faire vivre aux participant-e-s de jeux immersifs une expérience positive³⁸⁶. Il va sans dire que pour nous assurer de diminuer les écueils qui peuvent être produits par le *bleed*, nous nous sommes assurées de mettre en place les différents mécanismes mentionnés ci-haut. Ainsi, dès le départ, les étudiant-e-s sont sensibilisé-e-s au fait que leur personnage est distinct d'eux et d'elles. Tous comme il est précisé qu'il y a de forte chance pour que certaines des valeurs et des idéologies de leur personnage soient différentes, voire diamétralement opposées aux leurs. La possibilité de signifier cette divergence d'opinions par la présentation d'un carton l'indiquant est transmise et encouragée. Enfin, une séance de cours au complet est dédiée à un bilan et à retour détaillé en classe sur les différentes difficultés et animosités vécues durant la simulation afin de clore positivement cette expérience et dire adieu à son personnage.

❖ Le *bleed* levier pour le développement du rapport à soi et à autrui

Comment ne pas faire de lien entre les effets positifs du *bleed* et les capacités associées à un haut degré de développement du rapport à soi et à autrui ? Atteindre un plus grand niveau d'empathie est directement corrélé à une plus grande compétence et intelligence émotionnelle³⁸⁷. En outre, cela se révèle être un élément clé du développement des compétences relevant du rapport à autrui. L'intégration sociale d'un individu et son sentiment d'appartenance témoigne aussi d'une aisance sociale représentative d'un rapport à autrui solide.

Le rapport à soi n'est pas en reste. En effet, le lieu d'introspection créé par les jeux de rôle constitue une possibilité d'expérimenter certains comportements sans vivre la pression des pairs et les conséquences des normes sociales implicites et explicites. Lorsqu'il est possible d'analyser les conséquences de nos décisions de manière sécuritaire et d'évaluer la proximité ou la distance ressentie avec ces attitudes testées durant les jeux de rôle, nous agissons sur la construction d'un soi solide et d'une estime de soi rehaussée. Comme mentionné plus tôt, ces aspects permettent d'évaluer le degré de compétences développées du rapport à soi. Toujours pour faire écho au rapport à soi, comprendre ses motivations et ses émotions est aussi signe d'un rapport à soi sain.

En résumé, les compétences émotionnelles, l'assertivité, l'empathie, l'écoute, l'ouverture, l'implication et le sentiment d'appartenance sont les caractéristiques du rapport à autrui qui sont susceptibles d'être

³⁸⁶ *Ibid.*

³⁸⁷ Baron, *Rationality and Intelligence*.

modifiées favorablement par le *bleed*. Alors que ce sont la connaissance de soi, la réflexivité, l'initiative, la créativité, l'adaptation et l'estime de soi qui pourront se déployer pour atteindre un degré plus important de compétences liées au rapport à soi au contact du *bleed*.

❖ Le *bleed* et la motivation intrinsèque

Notons tout d'abord que les participant-e-s à un jeu immersif seront plus impliqué-e-s si elles et ils vivent un *bleed* puisque par définition le *bleed* est un état plus ou moins long durant lequel un partage ou une contamination se construit entre une personne et son personnage. En résulte une plus grande proximité avec ce qui est vécu, une réceptivité augmentée, une délimitation entre le réel et la fiction plus floue qui agiront sur l'implication de la personne et sa sincérité dans l'action³⁸⁸.

Alors, quel lien existe-t-il entre les effets du *bleed* et la motivation intrinsèque ? Rappelons que la motivation intrinsèque se qualifie par des actions fondées sur une volonté personnelle. Il y a une réelle envie de faire une action et un plaisir est généralement ressenti lorsque l'action est effectuée. La motivation à agir ne dépend pas des probables conséquences rencontrées (punition, échec, exclusion, etc.) ni des gains qui seront obtenus (félicitations, bénéfices monétaires ou autres), elle vient d'un moteur interne³⁸⁹. Sommairement, la motivation intrinsèque se fait volontairement (autodétermination), elle ne vise pas le résultat, mais le processus lui-même et occasionne un plaisir chez la personne qui la vit. Au regard de cette définition, l'immersion amplifiée par le *bleed* constitue le socle idéal à l'apparition d'une motivation purement et simplement volontaire, c'est-à-dire intrinsèque. Il est indiscutable³⁹⁰ que le *bleed* crée une relation d'attachement entre une personne et son personnage qui amène cette personne à vouloir choisir ce qui adviendra dans le jeu. Son investissement est sincère et total, ce qui est recherché n'est pas d'éviter une punition ou d'obtenir un avantage puisque tout ceci est une fiction, mais tout simplement d'explorer le processus. Enfin, les personnes ayant ce niveau d'investissement ressentent généralement du plaisir à jouer et prendre des décisions (autodétermination). Il est alors raisonnable de penser que le

³⁸⁸ Orazi et Van Laer, « There and Back Again » ; Hugaas, « Bleed and Identity ». Orazi et Van Laer, « There and Back Again » ; Hugaas, « Bleed and Identity ».

³⁸⁹ Deci *et al.*, « Motivation and education » ; Ryan et Deci, « Self-determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being ». Deci *et al.*, « Motivation and education » ; Ryan et Deci, « Self-determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being ».

³⁹⁰ Hugaas, « Bleed and Identity » ; Valentish, Jenny, « Larping's reality bleed: 'I'm basically falling in love with a person that does not exist' », *The Guardian*, 18 juin 2022, <<https://www.theguardian.com/lifeandstyle/2022/jun/19/larpings-reality-bleed-im-basically-falling-in-love-with-a-person-that-does-not-exist>>, 11 août 2025 ; Bowman, *The functions of role-playing games*.

bleed augmente la motivation intrinsèque. Et, nous le savons, celle-ci affecte positivement les résultats scolaires ainsi que la réussite éducative³⁹¹.

❖ Les simulations *Rejouer le passé* : terreau fertile à l'émergence du *bleed*

Prenons appui sur la recherche de Stroessner³⁹² pour établir les liens existants entre le *bleed* et les simulations du type *Rejouer le passé*. Rappelons d'abord que *Rejouer le passé* est une approche pédagogique immersive dans laquelle des étudiant-e-s vivront des événements historiques s'étant déjà produits (le retour de la démocratie après la tyrannie des Trente tyrans, le procès de Socrate, etc.). Ils et elles seront ainsi amené-e-s à débattre de différents enjeux, afin de prendre des décisions qui auront des incidences sociales et politiques importantes. Par exemple, ils et elles devront décider si les torts du passé doivent être pardonnés, si les femmes et les métèques doivent avoir le droit de vote, si tous les citoyens doivent être éduqués, etc. Au-delà de l'intérêt que ces simulations présentent pour s'imprégner d'un contexte donné, différentes mécaniques de jeux de rôle contribuant au *bleed* sont utilisées.

Des chercheurs, dont Van der Meulen Rodgers en 1996³⁹³, ont défendu l'idée selon laquelle les simulations de longue durée stimulent la motivation et l'engagement des étudiant-e-s³⁹⁴, entre autres, en raison de leur cadre qui propose une expérience intense émotionnellement. À l'instar de ce chercheur, Mark C. Carnes, qui est l'inventeur de *RTTP* dans les cours d'histoire des *colleges* américains³⁹⁵, défend le même point en faisant valoir sa longue expérience avec la méthode. Nous pouvons également citer le commentaire d'un étudiant ayant participé à l'étude de Gorton et Havercroft qui nous semble particulièrement parlant et représentatif de ce point : « Mes amis pensent que je suis fou parce que tout ce dont j'ai envie de parler ces dernières semaines, c'est de ce qui s'est passé dans la simulation. »³⁹⁶ Avec un tel commentaire, il est impossible de ne pas constater le niveau d'implication et de motivation que peut susciter cette méthode. Et, nous l'avons vu, une des composantes nécessaires au *bleed* est précisément l'intensité de l'immersion. Plusieurs mécanismes bien connus dans l'univers des jeux de rôle sont employés dans la simulation afin d'augmenter l'intensité et l'engagement des participant-e-s.

³⁹¹ Ryan et Deci, « Self-determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being »; Ryan *et al.*, « The significance of autonomy and autonomy support in psychological development and psychopathology »; Ryan et Deci, « Self-determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being »; Ryan *et al.*, « The significance of autonomy and autonomy support in psychological development and psychopathology ».

³⁹² Stroessner, Steven J., Beckerman, Laurie Susser et Whittaker, Alexis, « All the world's a stage? Consequences of a role-playing pedagogy on psychological factors and writing and rhetorical skill in college undergraduates. », *Journal of Educational Psychology*, vol. 101, no. 3, 2009, pp. 605-620.

³⁹³ Van der Maren, « En quête d'une recherche pédagogique ».

³⁹⁴ Higbee, « How Reacting to the Past Games "Made Me Want to Come to Class and Learn" ».

³⁹⁵ Carnes, Mark C., *Minds on fire : how role-immersion games transform college*, 2018.

³⁹⁶ Gorton et Havercroft, « Using Historical Simulations to Teach Political Theory », p. 56.

Dans cette optique, nous pouvons notamment observer les mécanismes suivants : l'introduction d'événements aléatoires, sous forme de messages tirés de l'urne de Pandore au début de chaque ronde, qui attribuent des bonus ou des malus ; la possibilité pour les personnages d'être ostracisés ou accusés de crimes et traduits en procès ; ainsi que le recours aux dés pour déterminer la réussite ou l'échec de certaines actions.

Dans ces formes de simulation, il est demandé aux participant-e-s d'incarner un personnage et de défendre ses objectifs personnels pour gagner. Résultat, selon Blatner³⁹⁷, les étudiant-e-s se sentent engagé-e-s dans le jeu et s'y investissent réellement. Elles et ils rencontrent parfois même une difficulté à interrompre le jeu. Ainsi la seconde composante nécessaire au *bleed* est présente dans ces simulations. Il n'est pas rare de voir des étudiant-e-s, une fois le cours terminé, encore en train de chercher à convaincre d'autres personnages, de parler avec investissement et intensité, ne parvenant pas à sortir immédiatement du rôle et du jeu. Voici, en appui à ce qui précède, le témoignage d'un étudiant ayant fait l'expérience de la simulation et qui partage son expérience sur le niveau de l'investissement qu'il a ressenti : « Même si je ne me qualifierais pas d'oligarque, je me suis tellement pris dans mon rôle que j'ai commencé à penser comme un oligarque en lisant »³⁹⁸.

Qu'en est-il de la troisième composante du transfert, la temporalité ? Les simulations *Rejouer le passé* se déroulent sur plusieurs séances de cours et elles couvrent des périodes historiques importantes. Elles obligent les participant-e-s à camper un rôle sur une période prolongée (sur une période de 12 cours de deux heures). Cela les pousse à réfléchir sous différents angles à leur personnage, que ce soit sur le plan théorique et stratégique en tenant compte de leurs lectures et de leurs objectifs de victoire ou sur le plan social. La situation est prenante pour les étudiant-e-s, enlevante même. Nous défendons donc le fait que ces simulations rencontrent la composante « temporalité » indispensable au *bleed*.

❖ Quels sont les bénéfices de *Rejouer le passé* ?

Intéressons-nous à l'article de Stroessner³⁹⁹ qui présente les effets bénéfiques observés à la suite de l'utilisation de la méthode pédagogique *Rejouer le passé*. Les données ont été obtenues au cours d'une recherche s'étant déroulée sur plusieurs années (5 semestres) et dont la méthode comprenait trois phases. La première phase comparait les résultats obtenus par des étudiant-e-s du *Barnard College* ayant vécu une simulation et d'autres ne l'ayant pas vécu. Les deux autres phases cherchaient à établir s'il y avait

³⁹⁷ Blatner, Adam, *Foundations of psychodrama: history, theory, and practice*, New York, NY, Springer Pub. Co., 2000.

³⁹⁸ Gorton et Havercroft, « Using Historical Simulations to Teach Political Theory », p. 58.

³⁹⁹ Stroessner, Beckerman et Whittaker, « All the world's a stage? »

des différences observables entre les établissements où la pédagogie *RTTP* était utilisée et ceux où elle ne l'était pas. Les groupes observés ont été choisis aléatoirement⁴⁰⁰.

Pour toutes les phases de la collecte de données, Stroessner et *al* ont choisi de comparer les résultats obtenus dans des classes où les professeur-e-s utilisaient les *RTTP* (groupes tests, N83) et des classes qui ne les utilisaient pas (groupe témoin N68). Pour les phases 2 et 3, la collecte de données s'est étendue à plusieurs établissements scolaires. Dans toutes les phases, ils ont interrogé les étudiant-e-s sur leur enthousiasme, les conséquences de leur participation au cours et ils ont vérifié certains traits de caractère à l'aide de questionnaires mesurant quantitativement plusieurs caractéristiques. En plus des entretiens effectués, une mesure de l'empathie (méthode de Mehrabian), une de l'estime de soi (Rosenberg⁴⁰¹; Valentine, Dubois et Copper⁴⁰²) une de la théorie implicite (Levy, Stroessner et Dweck⁴⁰³) et une de la confiance à parler en public (Paul⁴⁰⁴) furent prises⁴⁰⁵. Tous les questionnaires ont été passés en début et en fin de session, afin de voir l'évolution des résultats en fonction du type d'enseignement. Les différentes observations faites par l'équipe de recherche sont les suivantes : tout d'abord, au même titre que le transfert émotionnel, il a été constaté chez une proportion importante des participant-e-s, une persistance des émotions vécues durant la simulation, après le jeu. Certaines personnes restent habitées par les émotions, les décisions, les valeurs, etc., fortes qui les ont traversées durant leur expérience immersive. En un mot, elles ressentent un *bleed* qui les accompagne parfois longtemps après leur expérience. Dans certains cas, cette expérience est présentée par les personnes interrogées comme une expérience positive, alors que dans d'autres cas elle est perçue comme une situation franchement inconfortable. Nonobstant cette différence de perception, l'expérience a apporté des gains significatifs aux participant-e-s en lien avec la réussite éducative, notamment sur le développement des compétences associées au rapport à soi⁴⁰⁶.

Les résultats de la recherche de Stroessner font mention du développement d'une connaissance de soi accrue chez les participant-e-s lors de l'utilisation de *RTTP*. La simulation leur offre un espace exploratoire dans lequel il est possible de se questionner sur soi-même, sur ses valeurs, sur ce que l'on croit juste, sur ce que l'on doit et ne doit pas faire. Cette espace permet de relever des défis en toute

⁴⁰⁰ Stroessner, Steven J., Beckerman, Laurie Susser et Whittaker, Alexis, « All the World's a Stage? Consequences of a Role-Playing Pedagogy on Psychological Factors and Writing and Rhetorical Skill in College Undergraduates », *Journal of Educational Psychology*, vol. 101, no. 3, août 2009, p. 606.

⁴⁰¹ Rosenberg, Morris, *Society and the Adolescent Self-Image*, Princeton University Press, 1965.

⁴⁰² Valentine, DuBois et Cooper, « The relation between self-beliefs and academic achievement ».

⁴⁰³ Levy, Sheri R., Stroessner, Steven J. et Dweck, Carol S., « Stereotype formation and endorsement: The role of implicit theories », *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 74, no. 6, 1998, pp. 1421-1436.

⁴⁰⁴ Paul, Gordon L., « Insight versus desensitization in psychotherapy two years after termination », *Journal of Consulting Psychology*, vol. 31, no. 4, 1967, pp. 333-348.

⁴⁰⁵ Stroessner, Beckerman et Whittaker, « All the World's a Stage? », p. 608.

⁴⁰⁶ *Ibid.*, pp. 611, 617.

sécurité par l'intermédiaire des actions de son personnage⁴⁰⁷. À la clé, les participant-e-s sortent grandi-e-s de cette expérience immersive. Ils et elles sont plus assurés de qui ils et elles sont ; leur identité se construit peu à peu. Les résultats de cette connaissance de soi bonifiée par le jeu sont une augmentation de la confiance en soi et une estime de soi plus importante et plus stable⁴⁰⁸. Les effets obtenus à l'aide du questionnaire psychométrique ont été corroborés par les entretiens faits avec les participant-e-s qui affirmaient avoir une meilleure confiance en eux et elles et une plus grande estime. Lors des entretiens, les étudiant-e-s ont révélé avoir ressenti certains malaises face à l'imprévu, mais de s'être adapté-e-s aux situations vécues⁴⁰⁹.

Les bienfaits de cette méthode pédagogique, selon toute vraisemblance, ne semblent pourtant par se cloisonner à la croissance d'aptitudes liées au rapport à soi. En effet, parmi la liste des avantages associés à cette méthode présentée par Stroessner, plusieurs sont des habiletés qui enrichissent le rapport à autrui. Les données relèvent une augmentation de l'empathie des participant-e-s, ainsi qu'une augmentation de la perception selon laquelle les gens peuvent changer⁴¹⁰. Beaucoup de participant-e-s ont mentionné durant leur entretien individuel avoir ressenti un engagement redoublé par l'immersion et de s'être senti soudé aux autres ; d'appartenir à un groupe qui partage des convictions. Cela a eu pour effet d'augmenter leur motivation personnelle à s'impliquer dans le cours et, toujours selon eux, à vouloir investir plus de temps pour rechercher des informations en relation avec la simulation⁴¹¹. Est-ce pour cela que les participant-e-s affirment avoir une compréhension plus profonde des contenus ? L'enseignement actif et immersif a-t-il permis l'appropriation du contexte historique et des enjeux philosophiques ? Selon Stroessner, il y a de bonnes raisons de le penser.

L'étude de Schult et al permet, elle aussi, de défendre l'idée que *Rejouer le passé* offre un enseignement autodéterminé qui augmente les aptitudes propres au rapport à soi et à autrui. La collecte de données de cette étude s'est faite sur « trois semestres auprès de huit sections de cours interdisciplinaire de niveau 100 »⁴¹² qui utilisait cette méthode. Ces cours étaient ouverts à tous les niveaux. Les prises de données se sont faites à la première et la dernière semaine du semestre. 198 étudiant-e-s ont répondu à au moins un des questionnaires et 134 étudiant-e-s ont répondu aux deux questionnaires. La population sondée était composée de 80 femmes, de 53 hommes et d'une personne non binaire. De ce nombre, 38 étaient en première année, 41 étaient en seconde année, 34 étaient juniors et 21 étaient seniors⁴¹³. L'objectif de

⁴⁰⁷ *Ibid.*, p. 612.

⁴⁰⁸ *Ibid.*, pp. 611, 613, 616, 617.

⁴⁰⁹ *Ibid.*, p. 617.

⁴¹⁰ *Ibid.*, pp. 611, 613, 614, 616, 617.

⁴¹¹ *Ibid.*, p. 617.

⁴¹² Watson et Hagood, dir., *Playing to learn with reacting to the past*, p. 78.

⁴¹³ *Ibid.*

leur étude était d'évaluer l'impact de la pédagogie *Rejouer le passé* sur leur sentiment d'auto-efficacité académique. Pour y parvenir, les chercheur-euse-s ont opté pour le questionnaire *College Self-Efficacy Survey* de Barry et Finney qui a été modifié afin de retirer les tâches jugées non pertinentes dans ce contexte et de les remplacer par les tâches perçues comme importantes. Dans cette mesure, chaque tâche proposée devait être évaluée sur une échelle allant de 1 (pas du tout confiant) à 10 (extrêmement confiant). À cette échelle fut ajoutée, pour la deuxième prise de données, une question ouverte qui demandait quel était le plus grand changement que les étudiant-e-s avaient observé chez eux grâce à ce cours⁴¹⁴. Globalement, les résultats furent concluants. En effet, une augmentation du sentiment d'auto-efficacité a été observée dans la plupart des tâches présentes dans le questionnaire. Les auteur-trice-s relèvent que ce ne sont pas seulement les tâches propres au cours qui ont été notées positivement, car les étudiant-e-s rapportaient aussi un sentiment de compétence supérieur pour les tâches sociales⁴¹⁵. Les réponses à la question ouverte ont confirmé le fait que les étudiant-e-s avaient une confiance en eux et elles accrue grâce à la simulation. En addition, elles ont permis d'observer une augmentation de l'écoute et de l'empathie des étudiant-e-s qui disaient se mettre plus facilement à la place des autres et mieux comprendre les points de vue différents des leurs⁴¹⁶. Ils et elles se disaient aussi plus compétent-e-s dans les tâches liées au travail en équipe comme l'écoute, la capacité à expliquer son point de vue, à interpréter la communication non verbale des autres, à encourager les autres et à percevoir les sentiments des autres⁴¹⁷.

Une troisième étude réalisée par Chase Hagood et *al* nous permet de donner plus de poids aux deux précédentes en confirmant certaines de leurs observations et en démontrant d'autres effets pertinents pour notre propre étude. Leur objectif était essentiellement de déterminer ce qui dans *Rejouer le passé* conduit à l'augmentation des relations fortes et des amitiés dans la classe⁴¹⁸. Leur méthode s'appuyait sur deux enquêtes : l'une s'adressant aux étudiant-e-s et l'autre au professeur-e-s afin d'évaluer deux facettes différentes de cette pédagogie. Les chercheur-euse-s se sont inspiré-e-s de la théorie de la cohésion sociale pour construire leurs questionnaires. Ceux-ci comprenaient des questions à répondre sur une échelle de type Likert divisée en cinq catégories : 1. expérience et résultat d'apprentissage, 2. comportement étudiant, 3. relation étudiant-enseignant, 4. efficacité de la méthode pédagogique et 5. type de cours et modalité de livraison⁴¹⁹. La population étudiante sondée comprenait 161 individus, dont

⁴¹⁴ *Ibid.*, pp. 78-79.

⁴¹⁵ *Ibid.*, p. 80.

⁴¹⁶ *Ibid.*, p. 83.

⁴¹⁷ *Ibid.*, p. 84.

⁴¹⁸ *Ibid.*, pp. 160-161.

⁴¹⁹ *Ibid.*, p. 164.

113 femmes et 48 hommes⁴²⁰. La population enseignante interrogée était composée de 98 participant-e-s dont 63 étaient des femmes et 35 étaient des hommes⁴²¹. Attardons-nous aux résultats pertinents pour notre recherche et en lien avec l'axe 3. Les résultats du questionnaire ont permis de révéler que *Rejouer le passé* avait un impact significatif et positif sur la cohésion sociale, l'expérience d'apprentissage et sur le comportement des étudiant-e-s tant du point de vue des étudiant-e-s que des enseignant-e-s⁴²². Les résultats des deux catégories de participant-e-s suggèrent que la méthode favorise la cohésion sociale entre les étudiant-e-s et l'enseignement axé sur le relationnel. Les réponses des étudiant-e-s et des enseignant-e-s tendent à appuyer l'idée selon laquelle la méthode augmente l'empathie (60 % étudiant-e-s), la connaissance de soi (85.6 % étudiant-e-s, 92 % enseignant-e-s) chez les étudiant-e-s. Les résultats ont aussi établi que les étudiant-e-s considéraient avoir plus de relations et de meilleures avec leurs professeur-e-s. Par exemple, à l'énoncé : « je reste en contact avec les enseignants plus longtemps après les cours », 72.1 % se sont dit en accord, à l'énoncé : « je connais mieux mon enseignant », 84.6 % ont répondu être en accord et à l'énoncé : « je sens que mon enseignant se soucie de mon apprentissage », 90.4 % se sont dits en accord⁴²³.

Complétons cette section en présentant une dernière étude celle de Webb et Engar qui a pour but d'examiner les relations entre les étudiant-e-s qui participent à des simulations de *Rejouer le passé* dans le but de valider l'hypothèse suivante : l'apprentissage collaboratif influence la structure sociale d'une classe⁴²⁴. Nous l'avons déjà abordé, le sentiment d'appartenance et la performance académique convergent parce que le sentiment d'entretenir des liens sociaux affecte l'engagement, la résilience, la persévérance, la motivation et la réussite aux examens⁴²⁵. Dans cet ordre d'idées, les chercheur-euse-s de cette étude défendent le point de vue selon lequel le soutien obtenu grâce aux amitiés aide les étudiant-e-s à franchir le « fossé académique social ». Cela leur permettrait de se sentir appartenir à une communauté sociale⁴²⁶. Or, dans l'enseignement traditionnel, il y a peu de place pour les relations entre étudiant-e-s. Ils et elles sont tou-te-s passif-ve-s et leur attention est rivée à l'avant de la classe sur leur professeur-e. Cela entraînerait une certaine déconnexion. Il a été démontré que les individus vont avoir davantage tendance à créer des liens avec des personnes qui sont proches géographiquement. Donc, dans le cas d'une classe traditionnelle où les étudiant-e-s ne changent que rarement de place, les étudiant-e-s

⁴²⁰ *Ibid.*, p. 166.

⁴²¹ *Ibid.*, p. 167.

⁴²² *Ibid.*, pp. 164-165.

⁴²³ *Ibid.*, pp. 174-175.

⁴²⁴ Webb et Engar, « Exploring classroom community », p. 2.

⁴²⁵ Webb, Jeff et Engar, Ann, « Exploring classroom community: A social network study of Reacting to the Past », *Teaching and Learning Inquiry*, vol. 4, no.1, mars 2016, p. 3 ; Deci *et al.*, « Motivation and education ».

⁴²⁶ Webb et Engar, « Exploring classroom community », p. 3.

ont plus de chance d'être isolé-e-s ou de faire partie d'une petite clique à laquelle ils ou elles appartenaient généralement déjà⁴²⁷.

Pour connaître les effets de *Rejouer le passé* sur la création de liens sociaux et le sentiment d'appartenance, les chercheur-euse-s ont examiné l'évolution des connexions d'étudiant-e-s ayant participé à trois simulations offertes en premier cycle de l'université. La classe étudiée comptait 24 étudiant-e-s dont la majorité était en première et deuxième année. Ce groupe était constitué de 9 hommes et de 15 femmes⁴²⁸. Les chercheur-euse-s ont procédé à quatre enquêtes de réseau identiques qui ont été remplies en ligne par les étudiant-e-s de la classe. La première occurrence eut lieu au début du semestre, la seconde après la première simulation, la troisième après le deuxième jeu et la dernière après le troisième jeu. Deux questions étaient posées :

Lesquels de vos camarades de classe considérez-vous comme des amis ? Aux fins de l'enquête, un ami est quelqu'un que vous connaissez assez bien, avec qui vous passeriez du temps en dehors de l'école.

Lesquels de vos camarades de classe considérez-vous comme des connaissances ? Aux fins de cette enquête, une connaissance est quelqu'un que vous connaissez, mais peut-être pas très bien. Si vous voyiez cette personne sur le campus, vous lui diriez probablement bonjour et vous pourriez vous arrêter pour discuter.⁴²⁹

Tou-te-s les étudiant-e-s ont répondu aux deux premiers questionnaires, 21 étudiant-e-s ont répondu au quatrième et cinquième questionnaire. Les résultats démontrent qu'il y a eu une augmentation des liens entre les étudiant-e-s (connaissance et amitié) pour chaque questionnaire, mais l'augmentation la plus significative a eu lieu après le premier jeu : les liens de connaissance et d'amitié ont augmenté considérablement. Tous et toutes avaient développé plusieurs liens de connaissance et au moins un lien d'amitié⁴³⁰. Fait intéressant, lors du premier jeu, les liens des étudiant-e-s qui appartenaient à des factions avaient tendance à être exclusifs. Selon les auteur-trice-s les membres de factions étaient 80 % plus susceptibles de créer des liens de connaissance entre eux et 1.5 fois plus de chance de développer des liens d'amitiés entre eux. Cette particularité n'était plus visible pour les jeux 2 et 3⁴³¹. Évidemment, il faut relever le fait que cette étude a été faite sur un très petit échantillon et sans groupe de comparaison, mais les résultats sont encourageants et vont dans la même direction que les autres études présentées précédemment.

À la lumière de tout ce qui précède, nous sommes à même de défendre l'hypothèse selon laquelle *Rejouer le passé* offre un enseignement autodéterminé favorisant une motivation intrinsèque, d'abord en misant sur l'autonomie et la prise de décision des participant-e-s dans leur apprentissage. Ils et elles doivent effectuer un travail d'analyse de leurs textes de référence et des discours rédigés par les autres participant-

⁴²⁷ *Ibid.*, p. 5.

⁴²⁸ *Ibid.*, p. 6.

⁴²⁹ *Ibid.*, p. 7.

⁴³⁰ *Ibid.*, pp. 10-11.

⁴³¹ *Ibid.*, p. 12.

e-s, anticiper leur défense, prévoir les réfutations, négocier avec les autres, etc. Il appartient à chacun et à chacune de déterminer le niveau d'engagement et de travail qu'il ou elle compte fournir afin d'atteindre les objectifs propres à son personnage. Ainsi les décisions des participant-e-s ne concernent pas seulement leurs apprentissages, mais aussi la stratégie à adopter en vue de la fin visée par l'étudiant-e. Ce sont les étudiant-e-s qui choisiront la manière dont elles et ils souhaitent défendre leurs idées. De surcroît, l'organisation des séances et le déroulement de celles-ci sont entièrement pilotés par les participant-e-s. Le ou la professeur-e est essentiellement un-e observateur-trice du déroulement des séances de jeu. Toutefois, précisons les simulations comportent de nombreuses règles et contraintes formant un cadre dans lequel les participant-e-s peuvent manifester leur liberté d'action⁴³². Cette méthode offre donc un équilibre entre cadre structurant et espace de liberté qui permet d'apprendre à prendre des décisions.

Un autre point confortant notre idée selon laquelle *Rejouer le passé* est un enseignement autodéterminé est que les recherches faites sur le sujet⁴³³ révèlent que les participant-e-s aux simulations développent des compétences en communication et en analyse historique qui sont activées par leur application pratique. Les rétroactions de l'enseignant-e et des autres étudiant-e-s ainsi que les interactions constantes permettent aux participant-e-s d'ajuster leurs stratégies et de développer leurs compétences et leur sentiment de compétence (rapport à soi et à autrui). La pédagogie *Rejouer le passé* permet également d'entamer un questionnement sur soi⁴³⁴.

Enfin, la collaboration, la coopération, la conciliation, la négociation, la compétition et les autres interactions sociales⁴³⁵ vécues lors de simulations favorisent inexorablement le sentiment d'appartenance et l'engagement des participant-e-s. Les différentes évaluations de la méthode ont permis de démontrer un engagement profond et réel de la part des étudiant-e-s participant à *Rejouer le passé*⁴³⁶. Ces interactions permettent d'explorer diverses formes de dynamique sociale. Elle offre l'opportunité de se questionner et d'établir quels sont les comportements souhaitables ou condamnables. Il n'est alors pas surprenant d'observer une augmentation de la motivation intrinsèque. Celle-ci étant favorisée par le fait que les simulations *Rejouer le passé* fournissent un enseignement autodéterminé dans un cadre immersif propice au *bleed*.

⁴³² Lazrus, « 21 The Reacting to the Past Pedagogy and Engaging the First-Year Student », p. 357.

⁴³³ Stroessner, Beckerman et Whittaker, « All the world's a stage? »

⁴³⁴ Olwell et Stevens, « "I had to double check my thoughts" : How the Reacting to the Past Methodology Impacts First-Year College Student Engagement, Retention, and Historical Thinking », p. 359.

⁴³⁵ *Ibid.*, p. 365.

⁴³⁶ Lazrus, « 21 The Reacting to the Past Pedagogy and Engaging the First-Year Student », p. 359 ; Lightcap, « Creating Political Order: Maintaining Student Engagement through Reacting to the Past » ; Olwell et Stevens, « "I had to double check my thoughts" : How the Reacting to the Past Methodology Impacts First-Year College Student Engagement, Retention, and Historical Thinking », pp. 364-365.

Dans un ordre d'idées similaire, une métasynthèse portant sur la relation entre les simulations ludiques et le développement de l'empathie historique réalisée par Éric Léger révèle les effets bénéfiques que les simulations historiques peuvent produire sur l'empathie historique. Celle-ci est définie comme suit par Yilmaz « l'habileté à reproduire la pensée d'un agent historique dans son esprit ou la capacité de voir le monde tel qu'il était vu par les gens dans le passé sans imposer les valeurs d'aujourd'hui au passé »⁴³⁷. Outre le fait que l'empathie historique s'oriente spécifiquement sur un rapport au passé, il est tout de même possible d'y retrouver les marqueurs de l'empathie — habilité associée au rapport à autrui. Voilà ce que nous révèle cette métasynthèse. Les conflits vécus par les étudiant-e-s dans les simulations engendrent une réflexion sur les différents points de vue défendus dans le passé⁴³⁸. En plus d'augmenter les savoirs factuels et la communication orale, les connexions affectives que ces conflits produisent permettraient de voir les personnages historiques comme de vrais humains ayant des valeurs, des sentiments et des positions propres⁴³⁹. Les étudiant-e-s sont ainsi en mesure de créer des liens avec le vécu de ces personnages et de comprendre ce qui a pu influencer leurs choix et leurs actions. Spécifiquement, ils et elles sont en mesure de comprendre de manière concrète différentes perspectives et de les respecter même s'ils et elles ne les partagent pas. Selon Léger, « la composante affective de l'empathie est un des moteurs les plus importants pour intéresser les élèves à l'histoire. »⁴⁴⁰ Cette étude n'est pas la seule à pointer les effets positifs des simulations sur le développement de l'empathie. Olwell et Stevens ont aussi observé par leurs recherches que les étudiant-e-s développaient « des niveaux plus élevés d'empathie et une meilleure compréhension de la contingence dans l'histoire humaine et donc du rôle de l'action et de l'engagement individuels »⁴⁴¹. Et comme établi plus haut lorsqu'il était question de l'enseignement autodéterminé, l'aspect affectif est un facteur de motivation intrinsèque nécessaire. Mais, peut-on affirmer que les qualités de cette méthode d'enseignement ont réellement un effet sur la réussite éducative des étudiant-e-s ? Plus précisément, jouent-elles effectivement un rôle dans le développement du rapport à soi et à autrui ? C'est ce que nous tenterons d'observer à l'aide de deux de deux questionnaires psychométrique (*TEIQue* et *ÉSAS*), des focus groups, des observations et des entretiens.

▪ Choix du *TEIQue*

⁴³⁷ Léger, « Empathie historique », p. 5.

⁴³⁸ *Ibid.*, p. 13.

⁴³⁹ *Ibid.*, pp. 14-15.

⁴⁴⁰ *Ibid.*, p. 16.

⁴⁴¹ Olwell et Stevens, « “I had to double check my thoughts” : How the Reacting to the Past Methodology Impacts First-Year College Student Engagement, Retention, and Historical Thinking », p. 362.

Pour comprendre ce qui a mené au choix de cette échelle, pour clarifier son fonctionnement, son utilité et sa pertinence pour notre recherche, nous devons d'abord expliquer ce qu'est l'intelligence émotionnelle et ce qu'il est possible d'obtenir par son analyse. La littérature scientifique révèle qu'il y a deux conceptions de l'intelligence émotionnelle qui coexistent actuellement. Il y a celle de la capacité de l'intelligence émotionnelle et celle du trait de l'intelligence émotionnelle⁴⁴². Ces deux conceptions s'appuient sur l'idée selon laquelle les compétences ou les dispositions émotionnelles doivent être prises en compte en plus des capacités cognitives d'un individu pour prédire une adaptation réussie. Leur distinction réside dans leur manière de mesurer l'intelligence émotionnelle. Les défenseur-euse-s de la capacité émotionnelle pensent que la manière optimale d'en faire l'évaluation est à travers des tests de performance. Durant ces tests, les personnes interrogées doivent démontrer leurs capacités à identifier des émotions, à les comprendre et à les réguler. Les scientifiques cherchent par ce moyen à évaluer les performances maximales d'une personne. Pour leur part, les adeptes de la conception des traits de l'intelligence émotionnelle défendent que les dispositions sont plus profitables à évaluer. C'est par une autoévaluation qu'on parvient à mesurer les traits de l'intelligence émotionnelle. Les partisan-e-s du trait de l'intelligence émotionnelle s'intéressent plutôt aux performances typiques d'une personne⁴⁴³. Comme le révèle Petrides⁴⁴⁴, l'opérationnalisation d'une mesure s'appuyant sur les traits de l'intelligence émotionnelle est simple parce que le construit englobe les perceptions de soi et les dispositions qui correspondent à la nature subjective de l'émotion. Autrement dit, une mesure des traits de l'intelligence émotionnelle se focalisera sur les perceptions subjectives que les participant-e-s ont de leurs compétences émotionnelles.

Le questionnaire *TEIQue* est une mesure psychométrique des traits de l'intelligence émotionnelle selon 4 dimensions de la personnalité : bien-être, maîtrise de soi, émotivité et sociabilité. Elle comprend dans sa version longue 153 questions et dans sa version courte 30 questions. Dans les deux cas, l'échelle est sur 7 points allant de 1 (fortement en désaccord) à 7 (tout à fait d'accord) et les questions renvoient à 15 facettes présentées dans le schéma⁴⁴⁵ suivant :

⁴⁴² Mikolajczak, Moïra *et al.*, « Psychometric properties of the Trait Emotional Intelligence Questionnaire: Factor structure, reliability, construct, and incremental validity in a French-Speaking population », *Journal of Personality Assessment*, vol. 88, no. 3, 2007, p. 339.

⁴⁴³ Mikolajczak *et al.*, « Psychometric properties of the Trait Emotional Intelligence Questionnaire », p. 339.

⁴⁴⁴ Petrides, K. V., Pita, R. et Kokkinaki, Flora, « The location of trait emotional intelligence in personality factor space », *British Journal of Psychology*, vol. 98, no. 2, mai 2007, pp. 273-274.

⁴⁴⁵ Petrides, Pita et Kokkinaki, « The location of trait emotional intelligence in personality factor space », p. 274.

The adult sampling domain of trait EI**Facets****High scorers perceive themselves as :**

Adaptability	: flexible and willing to adapt to new conditions
Assertiveness	: forthright, frank and willing to stand up for their
rights Emotion perception (self and others)	: clear about their own and other people's feelings
Emotion expression	: capable of communicating their feelings to others
Emotion management (others)	: capable of influencing other people's feelings
Emotion regulation	: capable of controlling their emotions
Impulsiveness (low)	: reflective and less likely to give in to their urges
Relationships	: capable of having fulfilling personal relationships
Self-esteem	: successful and self-confident
Self-motivation	: driven and unlikely to give up in the face of adversity
Social awareness	: accomplished networkers with excellent social skills
Stress management	: capable of withstanding pressure and regulating stress
Trait empathy	: capable of taking someone else's perspective
Trait happiness	: cheerful and satisfied with their lives
Trait optimism	: confident and likely to 'look on the bright side' of life

Les questions du TEIQue

Veuillez indiquer dans quelle mesure les propositions qui suivent vous décrivent effectivement. Il n'y a ni bonne ni mauvaise réponse. 1 = pas du tout d'accord, 7 = tout à fait d'accord

En ce qui me concerne personnellement :

1. Exprimer mes émotions avec des mots n'est pas un problème pour moi.
2. Je trouve souvent difficile de voir les choses du point de vue d'une autre personne.
3. Dans l'ensemble, je suis une personne hautement motivée.
4. D'habitude, je trouve difficile de réguler mes émotions.
5. Je ne trouve généralement pas la vie agréable.
6. Je m'y prends efficacement avec les gens.
7. J'ai tendance à changer d'avis fréquemment.
8. Souvent, je n'arrive pas à discerner quelle émotion je ressens exactement.
9. Je pense avoir un certain nombre de qualités.
10. Il m'est habituellement difficile de défendre mes droits.
11. Je suis habituellement capable d'influencer la manière dont les autres se sentent.
12. Dans l'ensemble, j'ai une perspective sombre sur la plupart des choses.
13. Mes proches se plaignent souvent du fait que je ne les traite pas comme il faut.
14. Je trouve souvent difficile d'adapter ma vie en fonction des circonstances.
15. Dans l'ensemble, je suis capable de faire face au stress
16. Je trouve souvent difficile de montrer de l'affection à ceux qui me sont proches
17. Je suis habituellement capable de me « mettre dans la peau des gens » et de ressentir leurs émotions.
18. Je trouve habituellement difficile de me maintenir motivé(e).
19. Je suis la plupart du temps capable de trouver des moyens pour contrôler mes émotions quand je le souhaite.
20. Dans l'ensemble, je suis content(e) de ma vie.
21. Je me décrirais comme un(e) bon(ne) négociateur/négociatrice.
22. J'ai tendance à m'impliquer dans des choses dont je voudrais ensuite pouvoir me sortir.
23. Je prends souvent le temps de réfléchir à ce que je ressens.
24. Je crois que je suis plein(e) de ressources personnelles.

25. J'ai tendance à me laisser faire, même si je sais que j'ai raison.
26. Apparemment, je n'ai aucun pouvoir du tout sur les sentiments des autres.
27. Je crois en général que les choses se dérouleront bien dans ma vie
28. Je trouve difficile de me lier tout à fait, même avec ceux qui me sont proches.
29. Généralement, je suis capable de m'adapter à de nouveaux environnements.
30. Les autres m'admirent d'être quelqu'un de détendu.

Les 4 dimensions du *TEIQue* permettent de constater la perception que les répondant-e-s ont d'eux-mêmes et d'elles-mêmes et l'évolution de cette perception à travers le temps dans le cas d'une étude longitudinale. Voici comment le chercheur Petrides conseille d'interpréter les 4 dimensions au regard des résultats des participant-e-s⁴⁴⁶ :

Interprétation de la dimension émotivité : les personnes dont les scores sont élevés ont la sensation d'être en contact avec leurs propres sentiments et ceux des autres. Elles peuvent percevoir et exprimer des émotions. Elles sont en mesure d'utiliser ces aptitudes pour développer et entretenir des relations avec des personnes significatives pour eux. À l'opposé, les personnes ayant de faibles scores sur ce facteur ressentent des difficultés à reconnaître leurs états émotionnels internes et à les exprimer aux autres. Ces difficultés peuvent les conduire à développer des relations personnelles moins enrichissantes.

Interprétation de la dimension maîtrise de soi : les personnes dont les résultats sont élevés se révèlent avoir un bon degré de contrôle de leurs pulsions et de leurs désirs. Elles sont aussi habiles pour réguler la pression et le stress extérieurs. Leurs attitudes sont modérées, elles ne tombent pas dans les excès. Lorsque les résultats d'une personne sont faibles, elle sera plus encline à un comportement impulsif et elle pourrait avoir plus de mal à gérer le stress.

Interprétation de la dimension sociabilité : Cette dimension met l'accent sur les relations sociales et l'influence sociale. Elle s'intéresse aux personnes dans des contextes sociaux, plutôt que dans des relations personnelles avec la famille et les amis proches. Une personne obtenant des scores élevés excelle dans les interactions sociales. Elle a une bonne écoute, elle communique clairement et avec confiance à des personnes variées. La personne qui obtient un score faible se considérera incapable d'influencer les émotions des autres. Elle se croira incapable de faire du réseautage ou de négocier efficacement. La plupart du temps, elle se considérera timide et réservée.

Interprétation de la dimension bien-être : Les personnes dont les résultats sont élevés ressentent un sentiment généralisé de bien-être, elles voient leurs réalisations passées comme des indices de leur réussite future. Globalement, elles sont positives, heureuses et épanouies. Celles qui ont obtenu des

⁴⁴⁶ Petrides, K. V., « Psychometric properties of the Trait Emotional Intelligence Questionnaire (TEIQue) », in *Assessing emotional intelligence: Theory, research, and applications*, New York, NY, US, Springer Science + Business Media, 2009, p. 10.

résultats faibles auront tendance à avoir une faible estime d'elles-mêmes. Elles seront plus fréquemment déçues de leur vie et de leurs réalisations.

L'interprétation des 4 dimensions s'inscrit clairement dans la tradition scientifique s'intéressant aux traits de l'intelligence émotionnelle. Force est alors de constater que cet outil, bien qu'utile pour identifier la perception qu'un individu a de lui-même dans son rapport à soi et à autrui, ne permet pas d'affirmer qu'une personne possède objectivement les compétences ou les dispositions sociales perçues. Le questionnaire psychométrique *TEIQue*, si sa robustesse s'avère démontrée, doit impérativement être utilisé en ce sens spécifique si nous souhaitons en faire un usage adéquat.

❖ Validation du TEIQue

Les recherches et publications faites par Mikolajczak et *al* en 2007, par Petrides et *al* en 2007 et par Petrides en 2009⁴⁴⁷ concluent toutes à la fiabilité de l'échelle *TEIQue* tant dans sa version longue que dans sa version courte. Ces recherches concluent que cette échelle a des scores en concordance avec des dimensions de la personnalité (optimisme, amabilité, ouverture d'esprit et conscience) obtenues par d'autres échelles de l'intelligence émotionnelle⁴⁴⁸. Il a aussi été observé que les scores obtenus avec l'échelle *TEIQue* prédisent la dépression, l'anxiété et les problèmes sociaux. Les scores globaux et ceux des quatre facteurs (bien-être, maîtrise de soi, émotivité et sociabilité) sont robustes (0.87). En effet, l'inventaire fait de la littérature secondaire sur le sujet démontre une fiabilité et une stabilité temporelle correcte au niveau global pour les facteurs et les facettes en plus de présenter une stabilité factorielle claire et reproductrice pour les 4 dimensions, lorsqu'interreliés⁴⁴⁹.

La littérature scientifique démontre⁴⁵⁰ en concordance avec les hypothèses émises que le *TEIQue* est un outil fiable. En effet, les coefficients de fiabilité sont satisfaisants et ils confirment la validité de cet outil de collecte. Voir le tableau issu de l'article de Mikolajczak et *al*⁴⁵¹ :

Means, Standard Deviations, and Internal Consistencies for the Scales Examined

Number Cronbach's

⁴⁴⁷ Mikolajczak *et al.*, « Psychometric properties of the Trait Emotional Intelligence Questionnaire » ; Petrides, Pita et Kokkinaki, « The location of trait emotional intelligence in personality factor space » ; Petrides, « Psychometric properties of the Trait Emotional Intelligence Questionnaire (TEIQue) ».

⁴⁴⁸ Mikolajczak *et al.*, « Psychometric properties of the Trait Emotional Intelligence Questionnaire », p. 339.

⁴⁴⁹ Petrides, « Psychometric properties of the Trait Emotional Intelligence Questionnaire (TEIQue) », p. 1 (version préliminaire).

⁴⁵⁰ Mikolajczak *et al.*, « Psychometric properties of the Trait Emotional Intelligence Questionnaire » ; Petrides, Pita et Kokkinaki, « The location of trait emotional intelligence in personality factor space » ; Petrides, « Psychometric properties of the Trait Emotional Intelligence Questionnaire (TEIQue) ».

⁴⁵¹ Mikolajczak *et al.*, « Psychometric properties of the Trait Emotional Intelligence Questionnaire », p. 342.

	<i>N</i>	<i>of items</i>	<i>alphas</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Convergent/discriminant validity					
Optimism	91	6	.82	19.84	4.81
Alexithymia	457	20	.79	47.25	10.17
Difficulty in identifying Feelings	403	7	.78	16.81	5.45
Difficulty in describing feelings	403	5	.776	13.96	4.65
Externally oriented thinking	403	8	.43	16.28	3.95
Emotional stability	80	11	.84	38.62	8.24
Introversoin	80	11	.79	39.65	8.89
Openness	80	11	.74	45.61	6.27
Agreeableness	80	11	.71	48.24	5.58
Conscientiousness	80	11	.77	44.92	9.73
Cognitive ability (IQ)	109	36	— ^a	24.20	4.37
Timed 30 min					
Social desirability	131	33	.67	15.51	4.46
Criterion validity					
Anxiety	82	20	.92	42.77	10.33
Depression	82	13	.85	4.63	4.60
Perceived quantity of social support	93	6	.87	33.30	10.80
Family members	93	6	.93	13.23	10.81
Friends	93	6	.87	16.53	8.36
Perceived quality of social support	93	6	.88	30.91	3.93
Positive affectivity	306	10	.84	2.87	0.60
Negative affectivity	306	10	.82	1.42	0.47
Emotional reactivity	187	30	.90	51.16	13.61 ^b
				72.39	21.35 ^c

En addition, Petrides et ses collaborateurs ont pu démontrer à l'aide de preuves solides que le *TEIQue* avait une validité discriminante en comparaison avec les modèles descriptifs de la personnalité du *Big Five* et *Giant Three* (deux modèles descriptifs largement utilisés et faisant consensus dans le domaine de la psychologie). Ils affirment que c'est un avantage significatif, car il intègre les modèles traditionnels de description de la personnalité. Ainsi, ils concluent que le *TEIQue* permet à la fois d'isoler la personnalité et de déterminer plusieurs dimensions de la personnalité⁴⁵². Ils ajoutent que cette mesure est cohérente avec les modèles hiérarchiques. L'avantage d'un tel modèle est qu'il permet d'évaluer et analyser des données qui se situent à différents niveaux. Petrides et son équipe ajoutent que le *TEIQue* est aussi cohérent avec le modèle circumplexe de la personnalité. Ce modèle établit les critères permettant de reconnaître des émotions mixtes. Il offre la possibilité d'identifier des émotions de plusieurs niveaux de complexité, de voir la proximité qui existe entre celles-ci ainsi que leur intensité. Ce modèle permet de vérifier à quel point les observations sont corrélées aux attributs associés aux émotions proposées⁴⁵³. Du point de vue des auteurs, les différentes recherches sur cet instrument de mesure ont permis de dissiper le mythe selon lequel les traits de l'intelligence émotionnelle ne seraient rien d'autre qu'une refonte des principales dimensions de la personnalité. Cela est vrai, parce que les données obtenues donnent un poids empirique à l'idée selon laquelle les traits de l'intelligence émotionnelle peuvent être traités globalement⁴⁵⁴. Enfin, à cela s'ajoute que les deux modèles descriptifs de la personnalité susmentionnés

⁴⁵² Petrides, Pita et Kokkinaki, « The location of trait emotional intelligence in personality factor space », p. 283.

⁴⁵³ *Ibid.* p.283

⁴⁵⁴ *Ibid.*, p. 285.

ne parviennent pas complètement à expliquer les variances dans les traits de l'intelligence émotionnelle contrairement au *TEIQue*. Tous ces points nous permettent de confirmer la robustesse de l'outil *TEIQue*. Notons que la langue originale du *TEIQue* est l'anglais, mais celui-ci a été traduit dans de nombreuses langues sans altérer sa validité. C'est notamment le cas de la version française que nous avons choisi d'utiliser pour notre collecte de données. La version française a été construite conformément aux normes établies par l'*International Test Commission guidelines for Tests* pour l'adaptation des questionnaires. La traduction a ensuite fait l'objet d'une validation de sa cohérence interne et elle s'est avérée obtenir des scores comparables à la version anglaise. Ce qui permet d'affirmer que la version française est belle et bien fiable⁴⁵⁵.

Nous avons choisi ce questionnaire pour capturer les effets de la méthode *Rejouer le passé* sur le rapport à soi et à autrui. Nous croyons que la structure et le fonctionnement de cette méthode pédagogique construisent un espace d'expérimentation et d'échange agissant positivement sur le rapport à soi et à autrui. En effet, durant la simulation les étudiant-e-s doivent en permanence interagir avec les autres personnes de la classe. Elles et ils doivent négocier, collaborer, faire des compromis, écouter, rester ouvert-e-s aux autres. Cela les force à développer plusieurs habiletés du rapport à autrui (écoute, empathie, ouverture, assertivité, capacité à convaincre, etc.). Les étudiant-e-s vivent une expérience unique dans laquelle de nombreux rebondissements sont possibles. Elles et ils peuvent être mis-e-s en esclavage, être tué-e-s, être ostracisé-e-s, être trahi-e-s, réussir une mission de tributs, etc. Toutes ces situations provoquent une grande excitation et plusieurs autres émotions auxquelles les étudiant-e-s devront s'adapter entre autres en ayant une grande maîtrise de soi, une bonne gestion de leurs stress et en faisant preuve de régulation émotionnelle (habiletés du rapport à soi). L'échelle *TEIQue* nous permet justement d'observer les grandes variations des aptitudes du rapport à soi et à autrui tel qu'expliqué précédemment. Si la simulation a un impact fort sur le rapport à soi et à autrui, nous devrions être en mesure de l'observer à l'aide du *TEIQue*.

❖ Limites et usage du *TEIQue*

Tout d'abord, il est important d'établir qu'il est extrêmement difficile, voire impossible, d'observer réellement et de manière fiable l'évolution de l'intelligence émotionnelle d'un individu à l'aide d'un questionnaire autoadministré. Cette limite, comme le mentionne Petrides⁴⁵⁶, est connue et comprise dans le domaine de la personnalité. La perception qu'une personne a d'elle-même et de ses aptitudes ne

⁴⁵⁵ Mikolajczak *et al.*, « Psychometric properties of the Trait Emotional Intelligence Questionnaire », p. 340.

⁴⁵⁶ Petrides, Pita et Kokkinaki, « The location of trait emotional intelligence in personality factor space », p. 286.

concorde pas toujours avec ses compétences réelles. En ce sens, il est important d'interpréter les résultats en tant que perceptions subjectives d'un individu de ses propres compétences émotionnelles. Mais, Petrides, dans un article de 2009⁴⁵⁷, affirme qu'il n'est pas pertinent de se demander si la perception qu'une personne a de sa propre intelligence émotionnelle est exacte. En effet, il défend l'idée que l'analyse et l'évaluation de l'intelligence émotionnelle ne se prêtent pas à une notation objective. Ce qui importe, c'est la manière dont cette perception de soi influence nos vies. Voilà pourquoi il n'est pas nécessaire qu'une correspondance existe entre la perception que j'ai de moi et l'évaluation qu'en feront des personnes extérieures.

Une autre difficulté rencontrée lorsqu'il est question d'intelligence émotionnelle est soulevée par Petrides⁴⁵⁸ : la multiplication des fausses intelligences comme l'intelligence sociale. Le problème réside dans le fait qu'il n'est pas possible d'en faire la mesure à la manière d'un test de QI. En effet, aucun des tests qui en proposent l'analyse ne parvient à construire des questions qui peuvent correspondre à des critères objectifs et vérifiables. Lorsqu'analysés, les scores obtenus sont invalides. Pour Petrides, la raison est simple et apparaît lorsqu'on se demande s'il y a vraiment des manières correctes et incorrectes de ressentir. Ou encore lorsqu'on se demande si les experts sont les mieux placés pour dire comment une personne adulte normalement développée devrait se sentir mieux qu'une qui ne l'est pas. En constatant l'impossibilité de répondre objectivement (de manière unilatérale) à ces questions, il est normal d'en conclure qu'il est contre-productif de soumettre ce genre de mesure à une « analyse factorielle, de les corrélérer avec d'autres variables et de les entrer dans des équations de régression. »⁴⁵⁹ Il faut alors comprendre que les questionnaires d'auto-évaluation ne permettent pas de mesurer les capacités, les aptitudes des intelligences et des compétences⁴⁶⁰. Pour l'auteur, c'est la raison pour laquelle lorsqu'il est question d'intelligence émotionnelle, il faut avoir recours à la théorie des traits plutôt que celle des capacités. La première offre un contexte pour une interprétation plus significative tant qu'on ne fait pas l'erreur d'interpréter les résultats comme si l'outil évaluait une compétence ou une capacité. Comme le mentionne Petrides :

L'instrument est fondé sur un domaine d'échantillonnage qui vise à capturer les aspects affectifs de la personnalité, sous la forme de perception de soi, qui donne lieu à un facteur particulier et, plus important encore, une manière particulière de distribuer et d'interpréter la variance. Les principaux avantages de la théorie des traits de l'intelligence émotionnelle et du *TEIQue*, comme son opérationnalisation véhiculée, se

⁴⁵⁷ Petrides, « Psychometric properties of the Trait Emotional Intelligence Questionnaire (TEIQue) », pp. 11-12 (version préliminaire).

⁴⁵⁸ *Ibid.*, pp. 2-3.

⁴⁵⁹ *Ibid.*, p. 2.

⁴⁶⁰ *Ibid.*, p. 3.

retrouvent dans le contenu conceptuel et le pouvoir explicatif, plutôt que dans une utilité prédictive et incrémentale.⁴⁶¹

Cela dit, dans notre contexte, il sera tout de même possible d'aller un peu plus loin dans nos interprétations des résultats en combinant les données obtenues. D'autres outils de collecte de données seront également utilisés pour affiner les résultats du *TEIQue* soit l'ÉSAS, le *PANAS*, l'observation, les entretiens et focus groups.

Une autre limite documentée et soulevée dans la littérature scientifique note la présence d'écarts importants entre les résultats obtenus par les hommes et les femmes. Des différences significatives ont été observées entre les sexes. Les femmes obtiendraient des scores plus élevés que les hommes dans la dimension émotivité et les hommes de meilleurs scores dans la dimension de la maîtrise de soi et de la sociabilité⁴⁶². Ces disparités peuvent s'expliquer par l'influence des normes sociales. L'éducation genrée valorise le développement de certaines qualités plutôt que d'autres selon le sexe de la personne. Dans le contexte où cette mesure est autoadministrée, il est suggéré que ces différences soient l'effet de la désirabilité sociable⁴⁶³. Il reste néanmoins important de garder l'œil sur cette disparité entre les résultats obtenus par les hommes et les femmes au moment de l'analyse des données obtenues par le *TEIQue* en tenant compte de ce facteur.

❖ Pertinence du *TEIQue* pour notre recherche

Il est tout d'abord important de rappeler succinctement le contexte et les conditions dans lesquels se déroule cette recherche. La recherche tente de vérifier les impacts de *Rejouer le passé* sur l'acquisition de la compétence dans le premier cours de philosophie au collégial en comparant des classes dans lesquelles la méthode est utilisée et d'autres où elle ne l'est pas. L'étude est longitudinale et elle intègre et combine plusieurs outils de collectes. Ce qui signifie que les étudiant-e-s seront sollicité-e-s à de nombreuses reprises durant leur cours de philosophie et après celui-ci. De ce fait, les professeur-e-s participant à l'étude doivent réduire certains de leurs contenus afin de dégager du temps pour la recherche. Or, il est déjà difficile pour beaucoup de professeur-e-s de couvrir l'ensemble des contenus attendus dans le temps prévu. Cette réalité peut amener des professeur-e-s à refuser de participer à la recherche malgré un intérêt manifeste. Pour cette raison, il a été décidé de choisir des outils plus courts. Ce choix a mené à l'exclusion des mesures testant les compétences émotionnelles, malgré le fait que celles-ci offrent des résultats plus robustes qu'un questionnaire autoévalué. Ces mesures permettent de

⁴⁶¹ *Ibid.*

⁴⁶² Petrides, « Psychometric properties of the Trait Emotional Intelligence Questionnaire (TEIQue) » ; Mikolajczak *et al.*, « Psychometric properties of the Trait Emotional Intelligence Questionnaire ».

⁴⁶³ Mikolajczak *et al.*, « Psychometric properties of the Trait Emotional Intelligence Questionnaire », pp. 349-350.

vérifier les compétences émotionnelles réelles ainsi que leur progression dans le temps, mais celles-ci sont plus lourdes et onéreuses. Le temps d'évaluation est supérieur au *TEIQue* parce qu'il nécessite de tester les performances des participant-e-s pour différentes tâches. Il demande une équipe de recherche plus importante puisque les prises de données sont plus complexes à mener. Dans le contexte d'un cours de cégep de 60 heures et d'une recherche avec des moyens financiers limités, l'usage de ce type de test nous a semblé irréaliste. Nous avons donc opté pour une mesure des traits de l'intelligence émotionnelle. Ce type de mesure peut, certes, induire un biais de perception puisqu'il s'appuie sur une l'auto-évaluation, mais il permet de capturer l'expérience ressentie par les participant-e-s ce qui dans notre contexte est pertinent. Cela permet de faire le lien avec enseignement autodéterminé, le rapport à soi et à autrui et le sentiment d'appartenance. Rappelons également que cette mesure sera combinée à d'autres outils de collecte permettant d'aller plus loin dans nos interprétations des résultats obtenus par le *TEIQue*. Un autre intérêt potentiel du *TEIQue* est la possibilité d'expliquer les habiletés du rapport à soi et à autrui par ses 4 dimensions. Comment une personne se perçoit et comment cette perception de soi évolue ont des incidences sur sa confiance en soi, sur la gestion du stress et de ses émotions, sur l'impression personnelle d'avoir une capacité à se comprendre et comprendre les autres, etc.

La conscience de soi, connaissance de soi ou perception de soi, c'est-à-dire connaître ses forces et ses faiblesses est une habileté propre au rapport à soi. Cette habileté demande une analyse adéquate de ses propres aptitudes dans différents contextes. Si nous nous intéressons à la description de la dimension maîtrise de soi du *TEIQue*, nous constaterons qu'elle réfère au sentiment de contrôle et d'expression de ses propres émotions et d'une compréhension des émotions ressenties par autrui favorisant le développement de relations sociales stables. Le lien entre la maîtrise de soi telle que définie dans le *TEIQue* et la conscience de soi en tant qu'aptitude du savoir-être personnel et social apparaît, sous cet angle, évident.

Ce descriptif de la maîtrise de soi permet d'observer la perception qu'une personne a de sa compétence. Ce qui est très utile pour identifier l'impact qu'a une méthode pédagogique sur la réussite scolaire. En effet, le sentiment de compétence est fortement corrélé avec la réussite scolaire. De nombreuses études, dont celles menées par Deci et mentionnées plus tôt, ont permis d'établir l'impact positif que le sentiment de compétence peut avoir sur la réussite éducative surtout lorsqu'il est couplé à un sentiment d'appartenance social et d'autonomie. Dans le même sens, une forte estime de soi (savoir-être) concorde généralement avec une perception de bonne gestion de ses émotions⁴⁶⁴. Cela augmente au même moment le sentiment d'être efficace ; d'être compétent.

⁴⁶⁴ Blackburn, Marie-Eve, « Évolution de l'estime de soi et de l'insatisfaction de son image corporelle de 14 À 18 ans », janvier 2009.

Pour acquérir un bon niveau de savoir-être personnel (rapport à soi), en plus de savoir gérer ses émotions, cela exige d'avoir une bonne gestion du stress. En ce sens, une personne qui estime avoir une bonne régulation émotionnelle sera potentiellement plus sûre d'être en mesure de se maîtriser en situation de stress. Là encore, la dimension maîtrise de soi du questionnaire *TEIQue* nous permet d'évaluer cet aspect et d'ainsi avoir une idée du degré de développement du rapport à soi.

Le sentiment d'autonomie et de responsabilité correspond à se percevoir émotionnellement intelligent et en mesure de prendre des décisions par soi-même. En plus d'être une capacité associée au développement du savoir-être personnel, c'est aussi une aptitude à encourager pour augmenter la réussite scolaire. Les recherches sur le sujet ont permis d'établir un lien clair entre le sentiment d'autonomie et la réussite scolaire. Or, ce sentiment peut être calculé par la dimension de la maîtrise de soi de l'échelle *TEIQue*.

En ce qui concerne le rapport à autrui (savoir être social), encore une fois le *TEIQue* nous permet de faire des liens intéressants et d'interpréter comment le développement des capacités de ce savoir-être est perçu par les répondants en les associant au résultat de la dimension sociabilité. Pour rappel, cette dimension tente d'évaluer la personne dans un contexte social. Plus précisément, cette dimension permet de déterminer la perception que la personne interrogée a de son niveau d'écoute, de sa capacité à communiquer ses besoins et ses attentes avec confiance aux autres. D'ailleurs plusieurs des traits observés par le *TEIQue* concordent avec les capacités associées au rapport à autrui, notamment l'assertivité, l'empathie, la capacité à créer des liens, à percevoir, à exprimer et gérer ses émotions et celles des autres. Rappelons toutefois que le *TEIQue* ne nous indique pas comment la personne perçoit posséder ces capacités et ne nous permet pas d'affirmer que la personne les possède réellement, mais il ne faut pas omettre le rôle crucial que cette perception peut jouer dans la réussite scolaire. Se croire compétent nous rend plus confortables à prendre des risques, à essayer et à proposer de nouvelles choses⁴⁶⁵. Et, être actif dans ses apprentissages a de vrais bénéfices. De la même manière, une personne qui considère posséder des aptitudes sociales aura tendance à interagir, communiquer et collaborer plus facilement et de manière plus confiante avec les autres comparativement à une personne qui se croit dépourvue de ces qualités. Les personnes considérant posséder une régulation émotionnelle efficace ont habituellement une plus grande capacité à désamorcer ou gérer les conflits de manière plus constructive. Il est donc possible de supposer que leur gestion des conflits serait supérieure à la moyenne⁴⁶⁶.

⁴⁶⁵ Deci *et al.*, « Motivation and education » ; Ryan et Deci, « Self-determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being » ; Ryan *et al.*, « The significance of autonomy and autonomy support in psychological development and psychopathology ».

⁴⁶⁶ Connell et Wellborn, « Competence, autonomy, and relatedness » ; Parker *et al.*, « Emotional intelligence and academic success ».

Il sera possible de contre-vérifier le niveau de communication, d'écoute active, de collaboration des participant-e-s à l'étude puisqu'ils et elles seront observé-e-s. Cela nous permettra d'étoffer les données et d'obtenir des résultats plus complets et d'interpréter les différences observées entre les groupes tests et les groupes de traitement. Nous serons aussi aptes à noter les impacts subjectifs de la méthode sur le bien-être émotionnel, les interactions sociales et la gestion des émotions des participant-e-s. La combinaison des moyens de collecte permet de faire des inférences intéressantes et plus poussées que si nous avions utilisé un seul outil. Elle augmente nos chances de corroborer ou d'infirmer certaines hypothèses.

Utiliser une échelle des traits de l'intelligence émotionnelle offre l'avantage de fournir des explications là où les mesures de capacité ne parviendraient pas à fournir ces explications ou à prédire des comportements comme la persévérance, la performance, la résistance au stress. La plupart des tests de performance s'intéressent à l'intelligence émotionnelle comme un tout. Ainsi, les tâches à réaliser demandent de mobiliser différentes facettes de celle-ci. Il n'est alors pas possible d'établir clairement lesquelles de ces facettes sont bien développées et lesquelles sont déficientes. Alors que la mesure des traits permet de cibler plus précisément des caractéristiques spécifiques de l'intelligence émotionnelle⁴⁶⁷. Par exemple, elle a été utilisée entre autres en santé pour prédire la résistance aux stress, en éducation pour prédire la réussite des étudiant-e-s socioéconomiquement désavantagé-e-s ou des personnes avec un plus faible QI.

Enfin, rappelons que les études sur l'enseignement autodéterminé ont permis d'établir un lien clair entre le sentiment de compétence et la motivation intrinsèque. Si les étudiant-e-s se croient émotionnellement intelligent-e-s, ils et elles pourraient théoriquement se sentir aussi plus compétent-e-s dans leurs apprentissages et plus motivé-e-s. Une augmentation de la motivation intrinsèque est, pour sa part, liée à une meilleure réussite scolaire. Être plus motivé-e augmente la persévérance et l'engagement. Conséquemment, les personnes sont plus actives dans leurs apprentissages. Parvenir à démontrer un plus grand sentiment de compétence chez les personnes des groupes de traitement en comparaison des groupes tests nous permettrait ainsi d'anticiper une plus grande motivation intrinsèque et d'espérer une meilleure réussite scolaire. Toutefois, il importe de rappeler le rôle de plusieurs autres facteurs dans la réussite scolaire, notamment la famille, la situation sociale, économique, etc.

Concluons cette section en rappelant qu'il aurait été possible d'être encore plus rigoureux et d'ainsi obtenir des résultats encore plus robustes pour cette étude. Dans une situation idéale (temps et ressources illimitées), il aurait été souhaitable d'utiliser les deux types de mesure, mesure du trait et mesure des

⁴⁶⁷ Mikolajczak *et al.*, « Psychometric properties of the Trait Emotional Intelligence Questionnaire », p. 340.

compétences afin de comparer les résultats et de vérifier s'ils convergent, mais les exigences et les conditions de réalisation de la recherche en pédagogie au Québec ne permettent pas de se lancer dans une telle démarche à l'heure actuelle.

▪ L'échelle du sentiment d'appartenance sociale (ÉSAS)

Pour identifier le niveau d'appartenance des étudiant-e-s impliqué-e-s dans notre étude, nous avons choisi l'échelle du sentiment d'appartenance sociale (ÉSAS). Cette échelle est un instrument de mesure permettant de circonscrire et d'analyser deux dimensions du sentiment d'appartenance : la dimension d'acceptation et la dimension d'intimité. La première dimension touche le « sentiment d'être compris, accepté et en confiance »⁴⁶⁸. La seconde porte sur le « lien et [l'] attachement émotionnel et personnel authentique entre personne »⁴⁶⁹. Pour les chercheur-euse-s à l'origine de cette échelle, le sentiment d'appartenance sociale se définit par les sentiments d'intimité et de proximité qui unissent minimalement deux personnes⁴⁷⁰. C'est la raison pour laquelle deux dimensions sont intégrées à l'ÉSAS. Notons qu'il s'agit de la première échelle à intégrer ses deux dimensions. Les chercheur-euse-s à l'initiative de la création de cet outil ont voulu construire une échelle robuste. Une fois la sélection des items faite, une expérimentation de leur outil de mesure a eu lieu auprès d'une population suffisante et diversifiée. Les chercheur-euses ont élaboré trois études où pas moins de 580 personnes ont participé⁴⁷¹.

❖ Validation de l'ÉSAS

Les analyses statistiques sur « les moyennes, les écarts-types, l'analyse corrélacionnelle, l'analyse factorielle exploratoire et l'analyse de cohérence interne sur les énoncés retenus »⁴⁷² ont permis de déterminer les énoncés qui sont valides et ceux qui sont invalides. Dix énoncés ont été retenus en raison des résultats concluants obtenus. Pour chacun d'eux, les répondant-e-s doivent indiquer leur degré d'accord avec l'énoncé présenté (voir annexe des outils de collecte). Un score de 1 indiquant que la personne n'est pas du tout d'accord et un score de 7 qu'elle est très fortement en accord.

Nous avons reproduit le tableau des résultats des analyses factorielles exploratrices⁴⁷³ ci-dessous afin de démontrer la validité de l'outil et sa pertinence pour notre recherche.

	Facteur de l'ÉSAS

⁴⁶⁸ Richer, S.F et Vallerand, R.J., « Construction et validation de l'Échelle du sentiment d'appartenance sociale (ÉSAS) », *Revue Européenne de Psychologie appliquée*, vol. 48, no. 2, me trimestre 1998, pp. 129-137 », 1998, p. 129.

⁴⁶⁹ *Ibid.*

⁴⁷⁰ *Ibid.*, p. 130.

⁴⁷¹ *Ibid.*, p. 131.

⁴⁷² *Ibid.*

⁴⁷³ *Ibid.*

	Acceptation			Intimité
Énoncés	X	É.T.	$\alpha = .89$	A = .91
Appuyé	4.79	1.32	.90	.10
Estimé	5.03	1.16	.87	.02
Écouté	4.94	1.20	.81	.05
En confiance	5.02	1.22	.77	.08
Compris	4.70	1.20	.73	.13
Lié	4.26	1.44	.02	.91
Uni	4.14	1.39	.05	.90
Un ami	4.39	1.47	.05	.82
Attaché	4.36	1.40	.08	.77
Près d'eux	4.47	1.43	.23	.72

Les chercheur-euse-s notent que « les saturations pour les énoncés des deux facteurs sont toutes supérieures à .72. Les sous-échelles d'acceptation et d'intimité obtiennent respectivement des indices de cohérence interne (alpha de Cronbach) de .89 et .91. La corrélation entre les deux facteurs est de .69. »⁴⁷⁴ En plus de ces résultats, les chercheur-euse-s ont voulu comparer leur outil à un autre modèle multidimensionnel pour confirmer sa validité. Là encore les résultats démontrent la robustesse de l'outil et légitiment son usage⁴⁷⁵. Les chercheur-euse-s conclurent, d'ailleurs ainsi :

[L]es résultats de cette étude ont permis de vérifier de façon complète les propriétés psychométriques de L'ÉSAS. Premièrement, les résultats de cette deuxième étude confirment la structure factorielle de deuxième ordre de l'ÉSAS. Deuxièmement, les niveaux de cohérence interne des sous-échelles sont une fois de plus très élevés et indiquent l'homogénéité de celles-ci. Finalement, les analyses de corrélation partielle soulignent les similitudes entre l'ÉSAS et les construits psychologiques qui peuvent lui être associés dans la littérature. Par ailleurs, ces analyses démontrent la validité divergente de chacune des sous-échelles de l'ÉSAS.⁴⁷⁶

À la lumière de ce qui précède, nous pouvons considérer que les niveaux de validité et de stabilité de cet outil en font une échelle intéressante et pertinente pour vérifier le sentiment d'appartenance de personnes dans un contexte donné.

❖ Limite de l'ÉSAS

Tout comme pour le *TEIQue*, l'ÉSAS s'intéresse à la perception qu'une personne a d'elle-même. C'est précisément l'objet de cette échelle : établir le degré d'intimité et de proximité qu'une personne pense entretenir avec les autres personnes qui constituent son environnement. Elle est donc une mesure subjective. Comme toute perception subjective, le sentiment d'appartenance est susceptible d'être

⁴⁷⁴ *Ibid.*

⁴⁷⁵ *Ibid.*, p. 133.

⁴⁷⁶ *Ibid.*, p. 135.

influencé par certains facteurs extérieurs au contexte étudié. Si une personne, par exemple, a reçu une mauvaise nouvelle, s'est querellée avec un ami ou un parent, a gagné à la loterie ou a obtenu un résultat scolaire inattendu à un examen, il est possible que son sentiment d'appartenance social soit temporairement affecté par l'un de ces événements et par les émotions qui les accompagnent. Malgré l'altération potentielle des résultats par des facteurs extérieurs, les données obtenues constituent, malgré tout, des données pertinentes. D'abord, elles sont analysées de manière longitudinale, ce qui permet de comparer les différentes prises de données associées à une personne entre elles. Ensuite, ce sont les résultats des groupes témoins comparés à des groupes de traitement qui feront l'objet d'une analyse. Donc, si des anomalies y sont repérées, elles seront exclues de l'analyse pour ne pas fausser les résultats. Ce qui nous permet d'avancer que cet aspect ne représente pas un problème pour notre étude.

❖ Pertinence de l'ÉSAS pour notre recherche

Pour débiter, rappelons l'importance jouée par les relations humaines dans le développement d'une motivation intrinsèque et dans la réussite scolaire⁴⁷⁷. Lorsqu'une personne se sent intégrée dans son milieu, elle éprouve des sentiments positifs et elle a tendance à s'impliquer naturellement dans son milieu. À l'opposé, une personne qui se sent exclue d'un groupe ou ignorée vit des émotions négatives qui affectent sa capacité à s'impliquer et s'intégrer correctement dans un milieu. La motivation de cette personne est inévitablement affectée négativement⁴⁷⁸. Le sentiment d'appartenance sociale, facette associée au rapport à autrui, permet justement d'évaluer cette relation à autrui dans un cadre donné. Comme nous souhaitons évaluer la pertinence de *Rejouer le passé* sur le développement du rapport à soi et à autrui et son impact sur la réussite scolaire, s'intéresser au sentiment d'appartenance sociale nous permet d'obtenir des données intéressantes à notre analyse. Les données nous permettront notamment de faire des liens avec le niveau de motivation des étudiant-e-s, leur réussite scolaire, leur sentiment de compétence, etc.

Le nombre d'énoncés de cette échelle en fait une option très intéressante dans le cadre d'une étude longitudinale en milieu scolaire. Avec seulement 10 items, cette échelle parvient à traiter des 2 dimensions du sentiment d'appartenance sociale, ce qui la rend plus précise que les autres. Elle se remplit rapidement, elle est simple à comprendre et elle risque peu de susciter de la fatigue ou de l'agacement auprès de la personne qui y répond. Concluons en réitérant que les résultats obtenus lors de la vérification de la cohérence et de la validité de l'outil par les chercheur-euse-s permettent d'y voir une échelle fiable.

⁴⁷⁷ Ryan et Deci, « Self-determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being ».

⁴⁷⁸ Richer et Vallerand, « Construction et validation de l'Échelle du sentiment d'appartenance sociale (ÉSAS) », *Revue Européenne de Psychologie appliquée*, vol. 48, no. 2, me trimestre 1998, pp. 129-137 », p. 129.

Comme l'ÉSAS nous permet de vérifier le sentiment d'intimité et de proximité des personnes, il nous sera possible de vérifier l'évolution du sentiment d'appartenance sociale des personnes soumises à la méthode pédagogique *Rejouer le passé* et l'évolution de ce même sentiment chez les personnes ayant reçu un enseignement classique. Nous avons émis l'hypothèse que la méthode étudiée produisait du *bleed*. Or, le *bleed* a notamment pour effet de favoriser l'empathie, l'identification aux autres, de transformer le rapport à soi et aux autres et, le plus important, d'intensifier le sentiment d'appartenance. Alors, si la simulation produit du *bleed*, le score d'appartenance social devrait être plus élevé pour les classes de traitement.

Dans le même ordre d'idée, certaines compétences associées au rapport à autrui peuvent être identifiées par l'ÉSAS. Comment on perçoit les autres, comment on les comprend et interagit avec eux s'observent par l'ÉSAS. Il en va de même de l'ouverture à l'autre, du sentiment de responsabilité et de réciprocité. Si je me comprends et comprends les autres, que je me sens dans une interaction ouverte, que je me sens responsable des autres et que j'ai un sentiment de réciprocité, mon sentiment d'appartenance sera plus important. Ainsi, grâce à cette échelle, nous pourrions potentiellement observer si le développement du rapport à autrui des personnes dans les groupes de traitement est plus élevé que dans les groupes témoins.

En terminant, les résultats obtenus par l'ÉSAS nous permettront potentiellement de déterminer si l'aspect relationnel est affecté par la méthode pédagogique *Rejouer le passé*. Le cas échéant, nous pourrions en déduire que celle-ci a un impact sur la motivation intrinsèque et ensuite vérifier si elle a un effet observable sur la réussite scolaire et éducative grâce au croisement des données. Globalement, cette échelle pourrait nous permettre de valider plusieurs éléments pertinents pour notre étude.

Outils qualitatifs : focus groups, observation et entretiens

Une méthodologie de recherche combinant les dimensions qualitatives et quantitatives a plusieurs avantages. Elle associe les approches de connaissances théoriques et pratiques en intégrant plusieurs points de vue. Elle permet la corroboration des résultats⁴⁷⁹ et fournit une meilleure compréhension du phénomène étudié en améliorant sa description. Comme le rappelle Piot :

L'approche quantitative, que nous utilisons dans un premier temps permet de repérer le poids relatif de telle ou telle variable et offre l'intérêt d'une description à une échelle large. L'approche qualitative permet, en complément de l'approche quantitative, d'apporter des précisions avec un grain plus fin, et s'intéresse plus aux dimensions subjectives et intersubjectives qui sont à considérer avec attention dans l'analyse des pratiques enseignantes, dont la seule approche statistique ne permet que très imparfaitement le dévoilement.⁴⁸⁰

Dans notre étude, nous combinons à la fois une collecte de données quantitative robuste et longitudinale avec une participation importante, mais aussi trois techniques de cueillette de données qualitatives que sont l'observation, le focus group et l'entretien. La triangulation des données « est censée confirmer un résultat en montrant que les mesures indépendantes qu'on en a faites vont dans le même sens, ou tout au moins ne le contredisent pas. »⁴⁸¹ Dans notre étude, nous utilisons plusieurs formes de triangulation : l'utilisation de sources de données différentes dans le temps (trois sessions différentes), dans l'espace (deux établissements publics-privés) et des méthodes différentes en même temps⁴⁸². Ainsi, nous pouvons donner plus de contexte à nos données pré et post-test en nous appuyant sur les informations données par les fiches de contexte, les entretiens des professeur-e-s, par l'observation et par les focus groups. Nous avons ainsi des données quantitatives obtenues auprès des étudiant-e-s, mais aussi des témoignages de leur expérience après la simulation que l'on peut enrichir du point de vue des professeur-e-s et de l'observation réalisée par la conseillère pédagogique.

Dans la section suivante, nous présentons ces outils de collecte de données (focus groups, observation, entretien avec les professeur-e-s). En premier, nous justifions le choix de leur utilisation, leurs limites et leurs biais potentiels, puis nous décrivons et commentons chaque outil de manière détaillée. Enfin, nous précisons quelle procédure a été suivie pour la condensation, la présentation et l'interprétation de ces données, en particulier concernant leur triangulation.

⁴⁷⁹ Anadón, Marta, « Les méthodes mixtes : implications pour la recherche « dite » qualitative », *Recherches qualitatives*, vol. 38, no. 1, 2019, p. 106.

⁴⁸⁰ Piot, Thierry, « Observer les pratiques enseignantes : questions de méthodologie », in *Observer les pratiques enseignantes*, Paris, l'Harmattan, 2012, pp. 115-116 (Savoir et formation).

⁴⁸¹ Miles, M.B. et Huberman, A.M., *Analyse des données qualitatives*, Bruxelles, De Boeck, 2003, p. 480.

⁴⁸² Berger, Emanuele *et al.*, « La triangulation au service de la recherche en éducation. Exemples de recherche dans l'école obligatoire — AREF 2010 », in *Actes du congrès de l'Actualité de la recherche en éducation et en formation (AREF)*, Genève, 2010, p. 1.

▪ Les focus groups

❖ Justification des focus groups comme outil de collecte de données

Nous avons pris la décision d'incorporer des focus groups à notre étude. Cet outil de recherche est caractérisé par la création d'un :

groupe spécial formé dans le cadre d'une recherche à des fins de discussion, regroupant un nombre spécifique de participants déterminé en fonction des besoins de l'étude particulière. Il est reconnu comme un outil efficace de recherche qualitative (...) il permet de décrypter les sentiments, attitudes et réactions des participants d'un groupe particulier face à une question d'étude ou de recherche spécifique⁴⁸³.

Autrement dit, le focus group consiste à créer une discussion semi-dirigée entre des personnes donnant leur avis sur différents thèmes préalablement établis par l'équipe de recherche dans le but de corroborer des résultats ou de donner du contexte. Dissipons dès maintenant un malentendu possible, avant d'approfondir davantage notre explication du fonctionnement du focus group. Bien que les termes « focus group » et « entretien de groupe » soient fréquemment utilisés comme des synonymes l'un de l'autre, surtout dans la langue française, ils ne le sont pas⁴⁸⁴. D'ailleurs, Baribeau relève que la polysémie ne s'arrête pas à ces deux termes :

À ces appellations, il faut ajouter toutes celles, particulièrement en éducation, qui reprennent le dispositif, ses caractéristiques, en le nommant différemment : cercle de discussion, communauté de discussion, communauté d'apprentissage, communauté d'échange, groupe de formation. Ajoutons-y ce dont nous avons récemment entendu parler : cercles de dialogue, approche DRAP, sushi group, groupes Nomad, Bulletin Bord.⁴⁸⁵

Alors, qu'est-ce qui distingue le focus group de l'entretien de groupe ? Selon Davila, le focus group a une orientation instrumentale. Il se concentre sur des thèmes spécifiques. Pour ce faire, la discussion est encadrée à l'aide de questions consciencieusement préparées. L'accent est mis sur le groupe (interactions et débat) et non sur les opinions individuelles. L'entretien de groupe pour sa part est plus ouvert, il évolue au gré des interventions des participant-e-s. Il prend la forme d'une discussion non dirigée⁴⁸⁶. En ce sens, il ne comporte pas de questions formulées par avance. Concluons cette distinction en relevant que dans l'expression « focus group » l'emphase se porte sur le terme « focus ». Par conséquent, comme le souligne Davila :

⁴⁸³ Shabina Sachdeva *et al.*, « Focus Group Discussion : An Emerging Qualitative Tool for Educational », *International Research and Review*, vol. 11, 2024, p. 302.

⁴⁸⁴ Baribeau, Colette et Germain, Mélanie, « L'entretien de groupe : considérations théoriques et méthodologiques », *Recherches qualitatives*, vol. 29, no. 1, 2010, p. 38 ; Davila, Andrés et Domínguez, Mario, « Formats des groupes et types de discussion dans la recherche sociale qualitative », *Recherches qualitatives*, vol. 29, no. 1, 2010, pp. 50-51.

⁴⁸⁵ Baribeau et Germain, « L'entretien de groupe », p. 38.

⁴⁸⁶ Davila et Domínguez, « Formats des groupes et types de discussion dans la recherche sociale qualitative », pp. 55-56.

il n'est pas inutile de commencer par rappeler ce qui est exprimé dans la dénomination même de focus group : « focaliseur » désigne un appareil ou dispositif servant à focaliser ; c'est-à-dire, concentrer, rassembler. Ainsi, un faisceau lumineux se focalise en concentrant un rayonnement en un point, le « foyer ». Est « focal » ce qui concerne un foyer : le foyer d'un instrument d'optique, les foyers d'un cône... le foyer de feu ; car enfin, focal et foyer dérivent du latin classique focus : « feu », donc le lieu central et symbolique du foyer dans les pièces d'une maison, et que l'on retrouve encore dans la traduction de focus group par « groupe centré ». Une exigence permanente de focalisation qui, en tout cas, retombe sur la personne qui contrôle le groupe⁴⁸⁷.

Retenons donc que le focus group est une discussion contrôlée qui porte son attention sur des thèmes choisis. Il suppose donc un script préétabli, des questions structurées, des participant-e-s sélectionné-e-s selon des caractéristiques spécifiques et un lieu où les facteurs environnementaux ont été étudiés et choisis. « [L]a réunion constitue le premier élément d'artificialité : les personnes participant à un groupe de discussion ne sont pas observées dans leur environnement naturel, mais convoquées pour interagir dans un lieu et à un moment proposé par l'équipe de recherche. »⁴⁸⁸ Pour cette raison, le lieu doit être choisi avec soin de manière à ne pas interférer avec les objectifs de la recherche et à s'assurer de mettre en confiance les participant-e-s.

Le focus group est animé par un-e modérateur-trice chevronné-e et les interactions entre les participant-e-s sont analysées par un-e observateur-trice⁴⁸⁹. La valeur des informations obtenues lors du focus group dépend du ou de la modérateur-trice. Son rôle dans la recherche est donc crucial. C'est à cette personne que revient la responsabilité d'accueillir les participant-e-s, de présenter les objectifs de l'étude, d'informer du fonctionnement et des règles du focus group. Elle doit maintenir un climat de communication sain, gérer les dynamiques de groupe, rester neutre dans ses interventions de manière à ne pas influencer les participant-e-s. Idéalement, elle est présente dans les rencontres d'équipe dès le début afin de comprendre les enjeux cognitifs de l'étude⁴⁹⁰. Dans son travail, le ou la modérateur-trice est épaulé-e par l'observateur-trice dont la fonction est de « repère les comportements non verbaux et les informations relatives au type d'interaction qui s'établit entre les participants, afin d'enrichir et de renforcer l'analyse des informations verbales. »⁴⁹¹ Cette personne devient les yeux et les oreilles du ou de la modérateur-trice. C'est à elle que revient la responsabilité de repérer les différentes dynamiques de groupe, les non-dits et, une fois le focus group terminé, de retranscrire l'ensemble des propos des participant-e-s et leur langage non verbal.

⁴⁸⁷ *Ibid.*, p. 56.

⁴⁸⁸ Acocella, Ivana et Cataldi, Silvia, *Using Focus Groups: Theory, Methodology, Practice*, SAGE Publications Ltd, 2021, p. 13.

⁴⁸⁹ *Ibid.*, p. 10.

⁴⁹⁰ Shabina Sachdeva *et al.*, « Focus Group Discussion », p. 304 ; Baribeau et Germain, « L'entretien de groupe », p. 36 ; Baribeau, Colette, « Analyse des données des entretiens de groupe », *Recherches qualitatives*, vol. 28, no. 1, 2009, p. 136 ; Acocella, Ivana et Cataldi, Silvia, *Using focus groups : theory, methodology, practice*, London, SAGE Publications Ltd, 2021, p. 13.

⁴⁹¹ Acocella et Cataldi, *Using focus groups*, p. 13.

Habituellement, un focus group a une durée se situant entre 90 et 120 minutes. Son nombre de participant-e-s ne doit pas excéder 12 personnes et compte, dans l'idéal, 8 personnes pour que toutes et tous puissent s'exprimer en profondeur sur chacune des questions prévues⁴⁹². La sélection des participant-e-s demande réflexion. Elle doit être pensée en fonction des thèmes abordés et du contexte. En effet, les personnes choisies doivent à la fois faire partie d'un groupe homogène en lien avec les thèmes étudiés (groupe de professeur-e-s, d'étudiant-e-s, etc.) et à la fois représenter la diversité des profils (hommes/femmes, avec expérience/sans expérience, etc.)⁴⁹³. L'objectif, de la sélection de la population étudiée, est de « stimuler des discussions permettant l'émergence d'une diversité de pensées et d'émotions, ce qui permet de mieux appréhender les similitudes et les divergences relativement aux points de vue et aux expériences des participants. »⁴⁹⁴ Ce n'est que de cette façon qu'il sera possible d'enrichir le contexte de nos données et de nous assurer d'aborder les différents points de vue relatifs aux thèmes choisis.

Il y a de nombreux avantages et intérêts à utiliser ce dispositif. Comme nous le rapportent Sachdeva et *al.*, cet outil de collecte est peu onéreux, il permet de collecter des données riches en signification, il offre l'opportunité d'explorer plusieurs thèmes et de générer des hypothèses, il permet d'établir une interaction directe entre le modérateur et les participant-e-s ce qui clarifie certaines réponses obtenues par d'autres outils, enfin il offre aux participant-e-s l'occasion de revisiter leurs propres pensées et compréhensions des enjeux traités⁴⁹⁵. Baribeau relève aussi le fait que ce dispositif encourage les participant-e-s à s'exprimer sur des sujets qui peuvent parfois être sensibles, il permet d'identifier rapidement ce qui fait consensus et ce qui crée des désaccords entre les participant-e-s et il rend possible l'accumulation d'informations dans un laps de temps moindre que celui nécessaire pour arriver au même résultat avec d'autres moyens⁴⁹⁶. Une autre force de cet outil est qu'il « permet l'observation et la prise en compte d'interaction et de dynamiques de groupe dans l'analyse, n'accordant ainsi pas le primat au seul contenu rationalisé des paroles. »⁴⁹⁷ Acocella et Cataldi ajoutent que la synergie produite par le groupe peut créer un effet amplificateur qui favorise l'expression d'informations variées et d'une pluralité de positions en activant la mémoire de détails oubliés par les participant-e-s et rappelés à leur esprit par les interventions des autres personnes présentes. De plus, cela les aide à se forger leur point de vue par comparaison avec celui des autres, à mieux définir leur position et à acquérir une plus grande conscience de leurs propres perceptions et idées⁴⁹⁸.

⁴⁹² Corbière, Marc et Larivière, Nadine, « Méthodes qualitatives, quantitatives et mixtes deuxième édition », 2020, p. 142.

⁴⁹³ *Ibid.*

⁴⁹⁴ *Ibid.*, p. 143.

⁴⁹⁵ Shabina Sachdeva *et al.*, « Focus Group Discussion », p. 306.

⁴⁹⁶ Baribeau et Germain, « L'entretien de groupe », p. 36.

⁴⁹⁷ Corbière, Marc et Larivière, Nadine, « Méthodes qualitatives, quantitatives et mixtes deuxième édition », p. 141.

⁴⁹⁸ Acocella et Cataldi, *Using focus groups*, p. 16.

Les avantages énumérés ci-haut nous permettent de percevoir l'étendue de l'intérêt que ce dispositif peut représenter pour notre recherche. En effet, grâce à celui-ci, nous pourrions affiner notre analyse, corroborer certaines hypothèses et augmenter la robustesse de nos résultats par la triangulation. Enfin, les focus groups nous offrent l'opportunité de nous adresser directement aux participant-e-s, d'accéder à leur expérience et à leur perception. Il deviendra alors plus facile de formuler des recommandations qui émanent de la réalité des participant-e-s.

❖ Limites des focus groups

Outre les avantages associés à ce dispositif, certaines limites peuvent aussi apparaître à son usage. Plusieurs facteurs sont susceptibles d'affecter les réponses données par les participant-e-s des focus groups. Ainsi, il est nécessaire d'en tenir compte lors de leurs analyses en gardant en tête qu'ils doivent être interprétés avec nuance et prudence. Il revient aussi à la personne modératrice d'être à l'affût de ces facteurs afin de pouvoir intervenir adéquatement durant le focus group pour limiter leurs effets sur les informations obtenues. De la même manière, les chercheur-euse-s, lors de leur analyse, doivent également tenir compte de ces limites dans leurs interprétations des données.

Tout d'abord, de nombreux-ses chercheur-euse-s mentionnent le risque qu'une personne questionnée joue un rôle dominant dans les échanges affectant les idées et perceptions partagées par le groupe⁴⁹⁹ ou imposant ses idées aux autres personnes présentes. Cette situation a pour effet de donner plus de visibilité à certains points de vue et peut créer un faux consensus, biaisant ainsi les informations récoltées. C'est ce qu'on nomme un effet boule de neige, c'est-à-dire une situation dans laquelle les participant-e-s s'influencent mutuellement et produisent un discours unique. La désirabilité sociale⁵⁰⁰ en est le plus souvent la cause. Il faut alors tenir compte du biais de conformisme. Celui-ci est la tendance à ajuster ses positions, ses perceptions et ses comportements à ceux du groupe de manière inconsciente afin de ne pas être rejeté du clan. Si les commentaires faits lors d'un focus group sont très polarisés dans un sens précis, cela peut amener certaines personnes à recentrer leur position sur celle du groupe. Ainsi, les positions divergentes pourraient être moins entendues sans pour autant être minoritaires. Il est alors impératif que le ou la modérateur-trice soit très attentif-ve à ce biais et qu'il ou elle relance le groupe si les sensations partagées par les participant-e-s sont trop consensuelles. Il ou elle peut aussi présenter un avis contraire à celui transmis par le groupe et demander aux participant-e-s ce qui pourrait motiver une personne à défendre ce point de vue et si celui-ci leur semble pertinent dans le contexte. L'observateur-

⁴⁹⁹ Corbière, Marc et Larivière, Nadine, « Méthodes qualitatives, quantitatives et mixtes deuxième édition », p. 141 ; Baribeau et Germain, « L'entretien de groupe », p. 36.

⁵⁰⁰ Baribeau et Germain, « L'entretien de groupe », p. 36.

trice doit, de son côté, identifier et noter tout langage non verbal signifiant l'inconfort, la gêne ou d'autres indices pouvant induire un effet conformiste dans les échanges.

Dans notre étude, il est également possible qu'un biais s'introduise au niveau de la participation des étudiant-e-s aux focus groups et que davantage d'étudiant-e-s ayant apprécié la méthode soient motivé-e-s à se présenter pour témoigner de leur expérience. À l'inverse, celles ou ceux qui ne l'auraient pas appréciée peuvent se sentir moins interpellé-e-s et de ne pas avoir envie de participer à la recherche. Cela aurait comme conséquence d'avoir des points de vue surtout positifs sur cette pédagogie. Cet élément peut également être présent dans les focus groups sans simulation.

Une autre difficulté réside dans la forme de l'échange choisie. Par définition, le focus group est une discussion animée par un modérateur qui questionne sur des thèmes préétablis, à l'aide d'un canevas, des participant-e-s sélectionné-e-s selon certains critères. Bien que les échanges soient encadrés par un canevas, le ou la modérateur-trice doit suivre et comprendre les interventions de plusieurs personnes dont les discours s'entrecroiseront⁵⁰¹. La rapidité de ces interactions peut affecter négativement la récupération adéquate des informations⁵⁰². Le modérateur ou la modératrice a alors une plus grande difficulté à orienter correctement les échanges et à percevoir les éléments à approfondir ou à relancer. Le temps peut manquer à traiter chaque thème en profondeur. Cette rapidité peut également avoir un effet sur les interventions des participant-e-s. Certains thèmes pertinents pourraient être esquissés alors que d'autres thèmes, marginaux et moins pertinent par rapport aux enjeux de recherche, pourraient être longuement développés⁵⁰³. Enfin, « comme le lien entre concepts et termes n'est pas rigide »⁵⁰⁴, il n'est pas toujours possible de nous assurer que le code linguistique est complètement partagé par les participant-e-s et d'éviter une dispersion sémantique. Dans tous les cas de figure présentés, la façon dont le ou la modérateur-trice dirige le focus group peut limiter ces effets négatifs. La personne responsable de l'animation définit les thèmes abordés, elle ne doit pas hésiter à demander aux personnes présentant leur point de vue de préciser ce qu'elles entendent par un concept donné ou alors de leur demander d'étayer leur idée à l'aide d'un exemple concret qui permettra de percevoir les différences de compréhension. Si un thème abordé est évacué trop rapidement, la personne à l'animation peut poser des questions de relance aux participant-e-s. Il est à noter que d'organiser plusieurs focus groups réduit les impacts de ces divers problèmes sur les informations obtenues.

⁵⁰¹ *Ibid.*

⁵⁰² Acocella et Cataldi, *Using Focus Groups*, p. 24.

⁵⁰³ *Ibid.*

⁵⁰⁴ *Ibid.*

Sachdeva et *al.* nous rappellent que l'environnement des focus groups « n'est pas naturel : [qu'] il s'agit d'une mise en scène planifiée pour réunir les participants »⁵⁰⁵. Bien que cet aspect puisse avoir un effet bénéfique sur la recherche en contrôlant les conditions de réalisation du focus group, il peut aussi lui nuire. Certaines personnes peuvent être sensibles à cet environnement non naturel et, en réaction, être hésitantes dans leurs réponses et ressentir une grande anxiété durant les discussions⁵⁰⁶. Ce manque d'aisance peut mener à une forme d'autocensure qui peut affecter la qualité des informations obtenues lors des échanges. Pour réduire l'anxiété et la gêne vécues par certaines personnes, il est important de créer un lieu sécuritaire et bienveillant. Si le ou la modératrice-trice est attentif-ve aux signaux non verbaux qui indiquent un malaise, il ou elle peut intervenir pour désamorcer ces sensations et rétablir un climat de confiance.

Nous ne pouvons pas passer sous silence l'existence de deux autres biais susceptibles de se produire pendant un focus group et devant être anticipés par l'équipe de recherche. Dans le cas où une personne a été fortement marquée par un événement ressenti comme très inconfortable, elle peut être affectée par le biais de négativité. Celui-ci s'explique par le fait que les expériences négatives qu'une personne vit sont généralement plus marquantes que celles qui sont positives. Ces expériences tiennent donc une plus grande place dans les souvenirs de la personne. Son souvenir de la situation sera alors distordu négativement. Il est donc possible, dans un focus group, qu'une expérience négative revienne plus fréquemment dans les échanges et qu'elle apparaisse comme plus représentative du thème abordé que les expériences positives vécues par les participant-e-s.

Enfin, l'effet Dunning Kruger, c'est-à-dire le fait que dans la majorité des cas, les gens moins compétents vont surévaluer leurs compétences, alors que les personnes ayant de meilleures connaissances auront tendance à sous-évaluer les leurs, peut influencer les réponses données à certaines questions par les participant-e-s. Comme certaines questions des focus groups portent sur l'acquisition de compétences, certain-e-s participant-e-s pourraient surévaluer ou sous-évaluer leur maîtrise de certains sujets et ainsi fournir des réponses non conformes à la réalité. Il faut considérer ces informations comme la représentation du sentiment d'auto-efficacité des participant-e-s, ce qui, dans notre cas, est une donnée importante pour l'analyse des résultats.

❖ Déroulement des focus groups durant l'étude

⁵⁰⁵ Shabina Sachdeva et *al.*, « Focus Group Discussion », p. 307.

⁵⁰⁶ *Ibid.*

Les focus groups ont lieu à la fin de chaque session ou une collecte de données s'est produite. Ils s'adressent aux personnes ayant fait partie de l'étude. Ils visent à récolter le ressenti des participant-e-s face à leur premier cours de philosophie. Deux focus groups distincts sont offerts. L'un s'adresse aux personnes ayant exploré la méthode par simulation longue durée et l'autre s'adresse aux personnes ayant reçu un enseignement classique. La durée moyenne des focus groups est d'une heure trente minutes.

Les personnes ayant accepté de participer aux focus groups sont invitées à se présenter à un local du Collège de Maisonneuve où elles sont accueillies par la conseillère pédagogique (modératrice) qui anime la séance en compagnie de l'assistant-e de recherche étudiante qui fera la transcription des propos des participant-e-s (observatrice). La conseillère pédagogique possède une grande expérience d'animation de focus group et de chercheuse (plus de 15 ans). Elle accompagne également les chercheuses dans leur étude depuis les débuts. Elle a donc un niveau d'expertise conforme à ce qui est nécessaire pour endosser ce rôle. Notons que sa connaissance des interactions sociales et des enjeux conceptuels liés à la recherche est excellente.

Une fois les participant-e-s arrivé-e-s au local du focus group, l'animatrice:

1. Accueille tou-te-s les participant-e-s,
2. Présente la personne observatrice au groupe,
3. Informe les participant-e-s que les interventions feront l'objet d'un enregistrement audio et récolte leur consentement et l'accord de confidentialité signé,
4. Rappelle le sujet de la discussion aux participant-e-s,
5. Établit les règles à respecter pendant les échanges,
6. Pose les questions, écoute, facilite les échanges, reformule et relance si nécessaire⁵⁰⁷.

L'observatrice écoute les discussions et prend en note tous les signes non verbaux pouvant servir à l'analyse. Une fois le focus group terminé. Elle fait la retranscription intégrale des échanges en s'assurant de rendre anonyme les interventions des participant-e-s. Pour protéger l'anonymat des participant-e-s, chaque personne se voit attribuer un numéro qui lui sert d'identifiant. Huit questions sont prévues, mais l'animatrice peut à tout moment poser des questions d'approfondissement si elle le croit nécessaire. Les questions posées aux participant-e-s sont les mêmes que ceux-ci et celles-ci aient expérimenté la simulation ou non.

Après un focus group, l'observatrice retranscrit les conversations et les échanges non verbaux observés.

Une fois la transcription des focus groups terminée et déposée sur le logiciel de codage Libre QDA⁵⁰⁸,

⁵⁰⁷ *Ibid.*, p. 305.

⁵⁰⁸ Logiciel libre développé par la Plateforme en humanités numériques avec le soutien financier et matériel offert par l'Université de Sherbrooke et le Centre interuniversitaire de recherche sur la science et la technologie. LibreQDA permet une authentification sécurisée basée sur le service [CILogon](#) qui travaille avec des fournisseurs d'identités numériques à travers le monde (version serveur seulement). Les ressources informatiques sont fournies par superordinateur de Calcul Québec, l'organisme soutenu par le gouvernement provincial afin d'administrer les services de calcul informatique utilisés par la quasi-totalité des disciplines de recherche universitaire. Pour plus d'information, voir <https://aide.libreqda.org/securite-des-donnees/>

les chercheuses débutent l'analyse des données. Elles commencent par faire plusieurs lectures de l'ensemble des focus group pour s'imprégner du contexte, avoir une vision générale⁵⁰⁹ et en dégager les grandes lignes. Ensuite, elles dépouillent la retranscription pour en faire ressortir les axes de recherche et les concepts associés. Ceux-ci sont intégrés à un arbre de codes sur la plateforme LibreQDA. Pour faire la condensation de nos données, nous avons codé les focus-group avec une matrice commune, en utilisant un arbre de codes avec nos trois axes de recherches et les concepts associés. Pour l'axe 1, nous avons 3 codes, pour l'axe 2 nous avons 6 codes, pour l'axe 3 nous avons 19 codes. Puis, nous avons extrait les données sous deux formats, le verbatim de chaque focus group codé d'une part et la sélection des passages encodés dans un format tabulaire où chaque ligne correspond à une utilisation de code. Nous avons ensuite rédigé des synthèses par axes et concepts dans une perspective comparative, groupe avec et sans simulation⁵¹⁰. Nous nous sommes intéressées aux convergences, aux divergences ainsi qu'aux corrélations, aux cooccurrences, aux oppositions et aux indépendances. Une triangulation avec les autres outils de collecte de données a été faite pour chaque thème (pour connaître les combinaisons d'outils prévues, voire le canevas des questions). Une fois les données condensées, elles sont organisées et présentées sous forme de matrices qui regroupent, relient et expliquent les concepts et les perceptions associées dominantes exprimées par les participant-e-s ainsi que les circonstances qui leur sont associées⁵¹¹. À chacune de ces étapes, les chercheuses discutent et coanalysent les données pour assurer une bonne concordance entre les données et les conclusions. À la lumière des étapes précédentes, les conclusions sont rédigées et vérifiées.

❖ Canevas des questions des focus groups commenté

Voici les questions posées par la conseillère pédagogique et les visées de celles-ci :

1. De manière globale, qu'avez-vous pensé de votre cours de philosophie ? (Qu'avez-vous aimé et moins aimé ? / Qu'est-ce qui vous a semblé utile ou inutile ?)

De manière générale, cette question touche à l'appréciation que les étudiant-e-s ont eue du cours de philosophie, elle sert d'amorce à la discussion en commençant par une perspective globale. La première partie de cette question vise à corroborer les informations obtenues à l'aide du *PANAS* (Axe 2) qui permet d'identifier les types d'émotions vécues (notamment académiques, épistémiques, sociales et d'accomplissement) et de vérifier si les personnes ayant testé la simulation ressentent des émotions et si certaines d'entre elles sont plus fréquentes. Nous voulons savoir ce que l'étudiant-e-s a retenu de son

⁵⁰⁹ Corbière, Marc et Larivière, Nadine, « Méthodes qualitatives, quantitatives et mixtes deuxième édition », p. 152.

⁵¹⁰ Pour avoir les détails sur les codes et l'analyse, voir la section consacrée à l'analyse des données qualitatives.

⁵¹¹ Corbière, Marc et Larivière, Nadine, « Méthodes qualitatives, quantitatives et mixtes deuxième édition », pp. 16-18.

expérience. Nous souhaitons identifier ce qui a produit des émotions positives et négatives. Normalement, la rétention d'informations est supérieure si des émotions ont été ressenties au moment de cet apprentissage. Donc, en théorie, si les étudiant-e-s ayant participé à la simulation ont vécu plus d'émotions, ils et elles devraient s'en souvenir et pouvoir se remémorer certaines d'entre elles.

La seconde partie de la question se rapporte davantage à la valeur accordée au cours, aux compétences qui ont pu être développées ou aux savoirs développés, ce qui renvoie à l'axe 1, soit les habiletés et les attitudes liées à l'esprit critique.

2. Votre cours de philosophie vous a-t-il permis d'avoir une meilleure connaissance de vous-même ? Expliquez-nous pourquoi. (Par exemple, connaître vos forces et vos faiblesses, vos qualités, vos défauts, les valeurs que vous défendez, préciser vos intérêts.)

Cette question vise à confirmer les résultats obtenus à l'aide du *TEIQue*. Rappelons que le *TEIQue* est une mesure de l'intelligence émotionnelle qui comprend plusieurs facettes correspondant aux compétences du rapport à soi (Axe 3). Ainsi, nous voulons vérifier si les étudiant-e-s ont le sentiment d'avoir développé certaines dispositions associées au rapport à soi. Plus particulièrement, nous cherchons à déterminer si les étudiant-e-s ont le sentiment d'avoir une meilleure connaissance de soi, d'être plus autonomes, de mieux s'adapter, d'avoir une plus grande confiance en soi et une meilleure estime de soi. De plus, nous nous demandons s'ils et elles croient avoir une meilleure gestion du stress et avoir mieux régulé leurs émotions. Cette question permet également de discuter de la perception que les étudiant-e-s peuvent avoir de leurs valeurs et positions, en ce sens, elle aborde le sujet des attitudes et habiletés à la pensée critique (axe 1).

3. Votre cours vous a-t-il aidé à développer des stratégies d'apprentissage, autrement dit, vous a-t-il aidé à développer des outils ? Grâce à votre cours, sentez-vous que vous avez une meilleure idée de comment bien vous préparer pour vos cours et vos évaluations ?

Cette question s'intéresse au développement de l'esprit critique (Axe 1). Plus précisément, elle vise à vérifier si les étudiant-e-s ont développé des habiletés de pensée et des mécanismes métacognitifs comme la planification, l'autoévaluation et la révision. Elle cherche aussi à établir s'ils et elles font preuve de réflexivité.

4. Est-ce que ce cours vous a rendu plus sensible à ce que les autres ressentent (à l'écoute des autres) ?

Cette question permet d'aborder deux axes. D'abord, dans l'axe 1, elle permet de mesurer les attitudes à la pensée critique, en particulier à la pensée activement ouverte. Les réponses permettront

d'enrichir les résultats obtenus avec l'*AOT*. Concernant l'axe 3, elle offre un approfondissement du ressenti et des représentations des participant-e-s quant à leur rapport aux autres. Nous cherchons à comprendre si la méthode d'enseignement avec simulation a un rôle à jouer dans le développement des dispositions propre au rapport à autrui. Les données obtenues avec le *TEIQue* (compétence émotionnelle, empathie, écoute et ouverture) pourront être comparées aux réponses obtenues à cette question.

5. Est-ce que vous avez l'impression d'avoir noué des liens avec les autres personnes de la classe ? Aviez-vous l'impression de faire partie du groupe ? Vous sentiez-vous en confiance ?

Tout comme pour la question précédente, cette question s'intéresse au développement du rapport à autrui, mais elle examine des dispositions différentes (Axe 3). Dans ce cas, l'objectif est de connaître le niveau d'implication des étudiant-e-s dans leur classe de philosophie ; de vérifier si la méthodologie a influencé le développement du sentiment d'appartenance. Cette question permet d'expliquer ce qui a participé ou non à l'augmentation du sentiment d'appartenance et à l'implication des participant-e-s. Grâce à ces informations, nous pourrions approfondir notre interprétation des résultats obtenus par l'intermédiaire du questionnaire ÉSAS. Cette question permet également de relever les émotions sociales ressenties par les étudiant-e-s en classe (axe 2).

6. Aviez-vous envie de participer aux différentes activités proposées dans ce cours (lectures à la maison, en classe, débats, examens, etc.) ? Vous sentiez-vous motivé-e-s ?

Cette question vise le même objectif que la question précédente, mais elle met aussi l'accent sur les types d'émotions (axe 2).

7. Ce cours vous a-t-il présenté des défis stimulants ?

Cette question permet de mesurer l'intérêt, et les émotions que les étudiant-e-s ont ressenti-e-s lors des activités pédagogiques, en particulier les types d'émotions et leur intensité. Les personnes étudiantes ont-elles été motivées, stimulées ? Est-ce que cette expérience sortait de l'ordinaire et pourquoi ? Elle s'intéresse donc à l'axe 2 de notre recherche.

8. Ce cours vous a-t-il changé (ou vous a-t-il amené à vous remettre en question) ? A-t-il modifié vos idées ou vos croyances ? Pourquoi ?

Cette question s'intéresse au développement de l'esprit critique (axe 1). Les marqueurs observés par cette question touchent à la pensée activement ouverte, soit aux dispositions cognitives que sont la réflexivité, la sensibilité à des explications alternatives, l'ouverture épistémique, le découplage cognitif, la gestion de l'ambiguïté, l'importance accordée à la vérité. Les réponses à cette question nous permettent

d'observer si les étudiant-e-s ont l'impression d'avoir de meilleures capacités à se remettre en question et à réviser leurs idées ou leurs croyances. Elle nous permettra potentiellement de corroborer, de documenter ou encore d'approfondir les informations obtenues par l'entremise du questionnaire *AOT*.

■ L'observation des groupes

❖ Justification de l'observation comme outil de collecte de données

Si on considère la classe comme un « environnement dynamique complexe »⁵¹², l'observation est un outil essentiel dans l'évaluation d'impacts d'une méthode pédagogique nouvellement introduite en classe, car elle permet de rendre compte d'éléments tangibles parfois difficilement accessibles autrement. Elle permet de décrire des dynamiques et des comportements chez les étudiant-e-s durant la classe qui, recoupés avec d'autres outils, brosse un portrait plus complet des changements qui s'opèrent.

Nous avons choisi de procéder en utilisant l'observation directe en classe. Nous n'avons pas souhaité d'observation participante, puisque la personne observant le groupe devait être extérieure à la dynamique de la simulation ou du cours traditionnel (ni professeur-e ni étudiant-e). Néanmoins, bien que l'observatrice n'intervienne pas dans la situation observée, cette dernière est néanmoins animée d'intentions particulières. En ce sens, on peut dire que l'observation est « une perception *préméditée* et *éclairée* : préméditée ou délibérée, car elle est faite dans un but bien défini ; éclairée, car elle est guidée, d'une façon ou d'une autre, par un corps de connaissances. »⁵¹³ Le but de l'observation est de transformer certaines données perçues en classe en informations pouvant être traitées et de caractériser les événements observés⁵¹⁴. Ce processus nécessite deux étapes : « *digitaliser*, c'est-à-dire standardiser les données et [...] déterminer des unités de compte⁵¹⁵ et *inférer*, de la manière la plus valide possible, une signification de ces données, c'est-à-dire extraire les seuls éléments signifiants et les regrouper par similarité. »⁵¹⁶ Pour ce faire, on utilise une grille d'observation. Cet outil peut se définir comme « un système d'observation : systématique, attributive, allospective [pour observer les autres], visant à recueillir des faits et non des représentations » utilisé par une observatrice indépendante et « dans laquelle les procédures de sélection, de provocation, d'enregistrement et de codage des “attributs” à observer sont déterminées les plus rigoureusement possible. »⁵¹⁷ Parmi les trois grandes catégories de systèmes d'observation de situation scolaires, soit le codage en catégories, en signes ou en échelles, nous avons

⁵¹² Voir Rogalski, J., « Y a-t-il un pilote dans la classe ? Une analyse de l'activité de l'enseignant comme gestion d'un environnement dynamique ouvert », *Recherche en didactique des mathématiques*, vol. 23, no. 3, 2003, pp. 343-388.

⁵¹³ Bunge, M., « L'observation », in Michiels-Philippe, M.-P., dir., *L'observation*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1984, p. 47.

⁵¹⁴ Dessus, Philippe, « Systèmes d'observation de classes et prise en compte de la complexité des événements scolaires », *Carrefours de l'éducation*, vol. 23, no. 1, 2007, p. 107.

⁵¹⁵ Kohn, R.C. et Nègre, P., *Les voies de l'observation*, Paris, Nathan, 1991, p. 151.

⁵¹⁶ Dessus, « Systèmes d'observation de classes et prise en compte de la complexité des événements scolaires », p. 107.

⁵¹⁷ de Ketele, J.-M., *Méthodologie de l'observation*, Bruxelles, De Boeck, 1987, p. 123.

choisi une grille d'observation avec un système de signes⁵¹⁸. On peut dire que tous les systèmes d'observation se répartissent sur un continuum allant du recensement de toutes les catégories de comportements possibles à un système simple à deux catégories « quelqu'un parle » et « personne ne parle »⁵¹⁹. Alors que les systèmes de catégories se situent plus du côté du spectre de l'exhaustivité, soit de classer chaque unité de comportement dans un ensemble fini de catégories⁵²⁰, les systèmes de signes définissent *a priori* une liste d'événements spécifiques (actions, incidents, etc.) pouvant ou non survenir durant une certaine période dont il faut enregistrer la fréquence. En ce sens, le système de signes permet de décrire un ensemble de comportements, les autres étant laissés de côté. Dans notre cas, l'observatrice porte attention à un large éventail d'événements, mais ne recueille que ceux préalablement déterminés dans la grille. Il s'agit de se concentrer sur des marqueurs précis permettant de démarquer la présence de certains comportements chez les étudiant-e-s dans les groupes avec et sans simulation.

Dans notre grille, il y a une segmentation spatiale et temporelle. L'observation se fait à l'intérieur d'une séance de deux heures en classe, la grille est donc divisée en trois unités temporelles : début, milieu et fin de séance. Le filtrage (soit la discrimination des éléments pertinents) est déterminé par une liste de comportements à observer et à évaluer par un codage en pourcentages. Ces comportements sont répartis en trois sous catégories : 1. Intérêt-activité/passivité 2. Assertivité 3. Interaction entre les émotions et l'apprentissage. Dans la mesure du possible, toutes les variables de comportement sont descriptives (postures corporelles, gestes posés ou non, etc.). À partir de l'accumulation de certaines unités, un lien d'inférence est proposé à l'observatrice pour synthétiser le premier bloc de comportements. Un bilan après la séance est prévu pour préciser si des événements ou des situations pédagogiques notables ont impacté la séance. L'observatrice fait un commentaire global sur ce qu'elle a perçu.

L'objectif de notre observation est de donner une vue d'ensemble des grandes tendances qui divergent des groupes avec et sans simulation. Étant donné que la méthode pédagogique bouleverse complètement la manière d'organiser la classe spatialement et temporellement, il est attendu que des différences importantes se manifestent entre l'observation des groupes de traitement et de contrôle. Comme l'observation n'est pas notre seule source de données, ces différences seront couplées avec les données prises quantitativement dans les questionnaires psychométriques *TEIQue*, *AOT*, *ÉSAS* et *PANAS*, les entretiens avec les professeur-e-s et les focus groups avec les étudiant-e-s. Une attention particulière sera apportée dans l'analyse à la corrélation entre le *PANAS* et l'observation, car le

⁵¹⁸ Dessus, Philippe, « Systèmes d'observation de classes et prise en compte de la complexité des événements scolaires : », *Carrefours de l'éducation*, no. 1, mars 2007, pp. 103-117.

⁵¹⁹ « Tout événement est censé prendre place dans une catégorie, formant ensemble un tout cohérent. » Dessus, « Systèmes d'observation de classes et prise en compte de la complexité des événements scolaires », p. 105.

⁵²⁰ *Ibid.*, p. 106.

questionnaire à double échelle permettant de mesurer les émotions négatives et positives ainsi que leur intensité est passé à la fin de la séance observée. Il sera donc très pertinent de comparer les émotions observées durant la séance et les résultats colligés par le questionnaire.

Sur le plan matériel et pratique, nous avons pu éviter les observations indirectes à partir d'enregistrements audio et vidéo en ayant la chance d'avoir toujours la même personne présente tout au long de l'étude dans tous les groupes sélectionnés des deux collèges participants. De plus, les enregistrements génèrent un stress supplémentaire chez les étudiant-e-s et il n'aurait pas été possible sur le plan de l'éthique et de la faisabilité de garantir d'enregistrer seulement les étudiant-e-s ayant consenti à l'être et pas les autres.

❖ Limites de l'observation et mesures prises pour limiter ces inconvénients

L'objectif des grilles d'observation n'est pas ultimement de décrire, mais d'établir des liens d'inférences entre la méthode pédagogique utilisée et le comportement des étudiant-e-s. Cependant, comme rappelé plus haut, les classes sont des environnements dynamiques complexes qui évoluent dans le temps. Il est difficile pour l'observatrice d'évaluer la causalité des événements qui s'y produisent⁵²¹. D'abord, les classes ont leur propre dynamique qui évolue en partie dans le temps, et ce sans l'intervention de l'enseignant-e⁵²². L'enseignant-e peut choisir d'intervenir ou pas sur cette dynamique et ses interventions peuvent ou non être efficaces. Ensuite, les liens de causalité entre les variables sont difficiles à déterminer dans la mesure où certaines variables peuvent jouer un rôle plus important que d'autres, par exemple la variable du moment de la journée du cours ou du contenu traité peut avoir un impact important sur la classe, d'où l'importance de contextualiser l'enseignement (contenu, déroulement, éléments pertinents, etc.) Vu la complexité des interactions, il faut donc rester très prudent sur l'établissement des inférences.

À cela s'ajoute le fait que certaines variables sont plus ou moins opaques, par exemple il est difficile de déterminer ce qui se passe dans la tête des étudiant-e-s ou ce qu'elles ou ils ressentent. Il est possible à partir de certains indices sur leur posture ou leur participation de déterminer certains éléments, mais cela peut parfois être difficile, voire impossible à déterminer. Dans ces cas, l'observatrice indique N/A.

Dans le cadre de notre étude, chaque classe a été observée une à deux fois par la conseillère pédagogique. En ce sens, la séance n'est pas nécessairement représentative de ce qui se produit

⁵²¹ *Ibid.*, p. 112.

⁵²² *Ibid.*

habituellement dans la classe. Enfin, un certain nombre de biais non contrôlés peuvent être rencontrés lors de l'observation.

L'effet Hawthorne

L'effet Hawthorne que l'on appelle aussi « réactivité » est un terme psychologique utilisé pour décrire dans quelle mesure l'environnement observé est influencé par la présence de la personne observante⁵²³. La présence d'une personne extérieure à la classe a un impact sur les comportements « normaux » de la classe. Par exemple, la nécessité d'être plus performatif peut affecter la classe, que ce soit l'enseignant-e ou les étudiant-e-s. Les membres du groupe peuvent changer de personnalité pour accommoder l'observateur. Il est donc difficile de répliquer l'atmosphère de travail habituel quand on se sent observé, car cela crée un stress. Un point important à noter est la différence d'impact de l'effet. Bien que l'effet Hawthorne soit inévitable, dans les cas des groupes avec simulation, il aura lieu essentiellement sur les étudiant-e-s et non sur le ou la professeur-e qui est en retrait. Dans les groupes sans simulation, l'effet s'applique à la performance du ou de la professeur-e. Le défi est donc de minimiser le plus possible les effets de la présence d'une personne observante pour que l'effet Hawthorne ne soit pas trop fort. Deux mesures sont prises, d'abord la conseillère pédagogique n'est pas inconnue des étudiant-e-s, car elle est déjà venue faire passer le premier questionnaire psychométrique dans la classe. Ensuite, elle s'assoit à l'arrière de la classe pour que sa présence soit moins apparente.

Le biais subjectif de l'observatrice

Un deuxième biais important lors de l'observation de classe est « la tendance à voir ce que nous cherchons et à regarder seulement ce que nous savons à ce propos. »⁵²⁴ Cette lentille peut fausser l'objectivité de l'observation, puisque la personne va inconsciemment éliminer des éléments potentiellement pertinents pour se concentrer sur ce qu'elle s'attend à observer. Dans ce cas-ci, la conseillère pédagogique pourrait projeter des attentes ou des idées préconçues liées à ses connaissances de la méthode pédagogique *Rejouer le passé*. Ce biais est couplé à celui de la subjectivité, soit de l'expérience personnelle, des connaissances préexistantes, des théories et des valeurs qui peuvent influencer le jugement de la personne observante. Dans cet ordre d'idées, un biais subjectif important s'ajoute du fait que la conseillère pédagogique connaît déjà certain-e-s enseignant-e-s observé-e-s et pas d'autres. Or, on considère souvent qu'il est plus avantageux d'être observé par quelqu'un qui nous

⁵²³ O'Leary, Matt, *Classroom observation : a guide to the effective observation of teaching and learning*, Abingdon, Oxon New York, NY, Routledge, Taylor & Francis Group, 2020, p. 86.

⁵²⁴ Fawcett, M., *Learning through child observation*, London, Jessica Kingsley, 1996, p. 3.

connait⁵²⁵, car il a une connaissance tacite de nos orientations pédagogiques, de notre personnalité, alors qu'une personne qui nous est étrangère peut partir avec un désavantage. Ce biais risque d'être plus présent dans les groupes sans simulation, où les enseignant-e-s sont davantage observé-e-s que dans les groupes avec simulation où c'est le comportement des étudiant-e-s qui est regardé⁵²⁶. C'est pour cette raison qu'il est important de rappeler que l'observation ne représente qu'un point de vue, celui de la personne qui observe. Il faut donc nuancer la représentativité de ses analyses, la subjectivité étant une variable importante, et les coupler nécessairement à d'autres sources de données.

❖ Déroulement de l'observation durant l'étude

De manière générale, les séances d'observation se déroulent à la semaine 13 du calendrier et durent 1h50 (sauf exception dans le cas des groupes du programme de Sciences, lettres et arts au Collège André Grasset). Dans un groupe avec simulation, elle a lieu durant une ronde de jeu, la plupart du temps la cinquième. Les étudiant-e-s ont alors vécu plusieurs séances, l'effet de la pédagogie est à sa plus grande intensité. On évite d'observer la dernière séance de jeu, car la ronde 6 a certaines caractéristiques particulières qui font que le temps est beaucoup plus serré. À la fin de cette même séance, la conseillère pédagogique fait également passer le questionnaire psychométrique à double-échelle *PANAS*⁵²⁷. Ce questionnaire de cinq min, complètement anonyme, permet de mesurer les émotions positives et négatives vécues dans la séance et leur niveau d'intensité. On peut ensuite corrélérer la grille d'observation avec les données du questionnaire. La semaine d'après, les étudiant-e-s passent la deuxième occurrence du questionnaire contenant cette fois l'*AOT*, le *TEIQue* et l'*ÉSAS*. Les données recueillies permettent également un certain recoupement avec la grille, nous y reviendrons plus bas. Lors de l'observation, la conseillère pédagogique s'assoit dans le fond de la classe avant que le cours commence. Le ou la professeur-e mentionne aux étudiant-e-s sa présence. Elle ne leur est pas étrangère puisqu'elle est déjà venue faire passer la première occurrence du questionnaire. Comme mentionné plus haut, c'est elle qui fait toutes les observations pour conserver le même étalon de mesure. Elle fait ensuite une synthèse de ce qui a été observé.

❖ Grille d'observation commentée⁵²⁸

⁵²⁵ O'Leary, *Classroom observation*, p. 90.

⁵²⁶ La grille d'observation demeure évidemment la même dans les deux groupes, simplement dans le cadre de la simulation, le ou la professeur-e s'efface et laisse les étudiant-e-s gérer la séance. En ce sens, les étudiant-e-s sont les principaux moteurs de la classe, de son rythme, etc., tandis que dans une classe sans simulation, le ou la professeur-e jouera nécessairement un rôle plus important, et ce, même si elle ou il emploie la pédagogie inversée, active ou des travaux d'équipe.

⁵²⁷ Voir la section de l'axe 2 consacrée au choix du *PANAS*.

⁵²⁸ La grille vierge est disponible dans la section annexe.

La grille d'observation comporte trois sections. La première section permet de noter les informations importantes d'identification et de contexte de la séance, la deuxième partie comporte la grille d'observation durant la séance, divisée en variables à détailler, la troisième section permet de faire un bilan de l'observation afin de synthétiser ce qui a été noté.

Dans la première section, l'observatrice complète des informations d'identification de la séance soit la date de l'observation, la durée, la session, l'établissement, l'horaire du cours, le nombre d'étudiant-e-s présent-e-s, le numéro de séance du cours et la semaine dans le calendrier scolaire. Elle coche ensuite si la séance se déroule avec ou sans simulation. Pour mettre en contexte, elle indique quels sont le contenu et le déroulement de la séance (matière, exercice, rythme prévu), mais aussi toutes informations pertinentes pouvant possiblement avoir des conséquences sur l'enseignement et sur la classe (alarme incendie, grève, malaise, tempête, etc.). Enfin, dans le cas où le ou la professeur-e n'utilise pas la simulation, elle indique quel style d'enseignement est privilégié durant cette séance (magistral, enseignement inversé, exposés, groupes de discussion, etc.).

Dans la deuxième section, la première variable concerne le climat de la classe. L'observatrice doit noter l'évolution du climat de la classe en début, milieu et fin de séance en indiquant si l'atmosphère est positive, négative ou neutre. Cet élément peut ensuite être corrélé avec les résultats que la classe a obtenus au questionnaire psychométrique de l'ÉSAS passé à la semaine 2 et à la semaine 14 (donc une semaine après la semaine 13 où a lieu l'observation), car il mesure le sentiment d'appartenance et d'intimité que les étudiant-e-s ressentent envers les personnes de leur classe. Le questionnaire *PANAS* complété en fin de séance peut également nous éclairer sur le climat dans la mesure où les étudiant-e-s y renseignent les émotions positives ou négatives vécues et leur intensité.

La deuxième variable touche à l'intérêt — l'activité ou la passivité des étudiant-e-s. L'observatrice indique sur une échelle de quatre paliers le pourcentage d'étudiant-e-s qui correspond à la phrase descriptive. Les quatre paliers sont : peu ou aucun-e étudiant-e (0 % - 29 %)/quelques étudiant-e-s (30 %-59 %)/plusieurs étudiant-e-s (60 %-79 %)/presque toute la classe ou toute la classe (80 % - 100 %).

1. Les étudiant-e-s adoptent un comportement dissident : cellulaire consulté, flânage sur Internet, bavardage, indiscipline...
2. Les étudiant-e-s ont une posture corporelle amorphe, léthargique.
3. Les étudiant-e-s ont une attitude apathique, larvaire.
4. Les étudiant-e-s manifestent leur intérêt en participant oralement.
5. Les étudiant-e-s manifestent leur intérêt en écoutant le ou la prof et ses collègues.

Les comportements 1 à 4 s'observent assez facilement à l'œil nu puisqu'ils renvoient au langage corporel des étudiant-e-s. Ainsi, le fait de lever la main est un fait observable qui permet de mesurer l'intérêt des étudiant-e-s. Le comportement 5 est plus opaque, car l'écoute est plus difficile à déterminer de manière visuelle. En observant la posture physique et l'activité des étudiant-e-s, on peut observer l'impact de la méthode pédagogique utilisée sur le comportement.

La troisième variable se concentre sur l'assertivité et contient trois descriptions.

1. Les étudiant-e-s expriment leurs opinions.
2. Les étudiant-e-s échangent entre eux de manière respectueuse et constructive.
3. Les étudiant-e-s collaborent et coopèrent entre eux (encouragé-e-s à travailler ensemble/résoudre des problèmes en groupe).

La personne observante peut s'appuyer sur des manifestations claires pour déterminer si les étudiant-e-s peuvent exprimer leurs opinions en remarquant les opportunités offertes pour qu'elles et ils puissent prendre la parole. De même, il s'agit de remarquer si les étudiant-e-s travaillent ensemble à travers des activités favorisant la coopération et la collaboration (travaux en équipe, débats, dialogue philosophiques, réflexions ou délibérations en communs). Les résultats observés seront couplés avec les résultats au questionnaire *TEIQue* qui mesure notamment l'assertivité, ainsi qu'avec l'ÉSAS qui nous renseigne sur les relations entre les étudiant-e-s (passés à la semaine 2 et 14).

La quatrième variable porte sur l'interaction entre les émotions et l'apprentissage.

1. Les étudiant-e-s vivent du stress durant la classe.
2. Les étudiant-e-s réussissent à gérer leur stress.
3. Type d'émotions observées chez les étudiant-e-s durant la séance.

Cette section sera mise en relation avec les résultats mesurés dans le *PANAS* (types d'émotions positives ou négatives, intensité) en fin de séance (passé à la semaine 13), mais aussi avec certains éléments du questionnaire *TEIQue* qui mesure le stress ressenti (passé à la semaine 2 et 14).

La troisième section permet de faire un bilan après la séance en précisant s'il y a eu des exemples d'événements ou de situations pédagogiques notables. L'observatrice formule un commentaire global et précise également si elle a noté des particularités avant et après que le cours commence. Enfin, une dernière section permet à la personne enseignante de manifester son ressenti par rapport à la séance, elle peut indiquer si elle juge que la séance était représentative ou non des habitudes de la classe.

▪ Les entretiens avec les professeur-e-s

❖ Justification des entretiens comme outil de collecte de données et limitations

L'entretien n'est pas considéré comme une technique scientifique⁵²⁹, trop de facteurs et de biais entrent en jeu pour qu'il soit interprété de manière fiable et représentative. Utilisé seul, il peut manquer de précision et de rigueur, en particulier si l'échantillonnage est petit et la saturation des données peu présente. Les risques de biais subjectifs sont élevés et les procédures d'analyses peuvent manquer de systématisme. Cependant, en passant par des stratégies de triangulation et de saturation⁵³⁰, il permet « d'étudier les faits dont la parole est le vecteur principal (étude d'actions passées, de savoirs sociaux, des systèmes de valeurs et normes...) [...] il s'avère être irremplaçable pour accéder à des connaissances dont l'intérêt scientifique est manifeste. »⁵³¹ Dans le même ordre d'idées, Baribeau et Royer remarquent que :

L'entretien individuel, plus que tout autre dispositif, permet de saisir, au travers de l'interaction entre un chercheur et un sujet, le point de vue des individus, leur compréhension d'une expérience particulière, leur vision du monde, en vue de les rendre explicites, de les comprendre en profondeur ou encore d'en apprendre davantage sur un objet donné. Comme la parole est donnée à l'individu, l'entretien s'avère un instrument privilégié pour mettre au jour sa représentation du monde.⁵³²

Dans notre étude, cet outil a sa pertinence dans la mesure où il permet de mettre en contexte les choix faits par les enseignant-e-s de leur méthode pédagogique, les perceptions quant à son efficacité et les défis à relever en classe. Trianguler permet d'élaborer des hypothèses et d'enrichir les autres données récoltées par les outils quantitatifs et qualitatifs (observation de la classe, focus group des étudiant-e-s.).

Nous avons choisi une formule d'entretien directif : les questions ouvertes sont les mêmes pour tous les sujets et elles sont posées à tous dans le même ordre et de la même façon, cependant des questions de relance ou d'approfondissement pouvaient être posées par la conseillère pédagogique (par exemple : « peux-tu m'en dire plus sur ton parcours professionnel ? »). Les entretiens n'ont pas été anonymisés pour l'analyse des chercheuses, puisque les données récoltées devaient être couplées avec les grilles d'observation de la personne enseignante et les fiches de contextualisation qu'elle a remplies en début et

⁵²⁹ Mialaret, Gaston, « L'entretien », in *Les méthodes de recherche en sciences de l'éducation*, Paris, 2009, p. 55.

⁵³⁰ Poupart, Jean, « L'entretien de type qualitatif : considérations épistémologiques, théoriques et méthodologiques », in *La recherche qualitative. Enjeux épistémologiques et méthodologiques*, Boucherville, 1997, pp. 173-209.

⁵³¹ Blanchet, Alain et Gotman, Anne, *L'entretien*, Paris, A. Colin, 2017, p. 1.

⁵³² Baribeau, Colette et Royer, Chantal, « L'entretien individuel en recherche qualitative : usages et modes de présentation dans la Revue des sciences de l'éducation », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 38, no. 1, 2012, pp. 23-45.

fin de session sur ses groupes, mais le sont après coup. Le nom de la personne, son Collège d'appartenance, son nom et son ancienneté ne sont jamais divulgués.

Les entretiens sont analysés de deux manières. D'abord, ils sont triangulés avec les grilles d'observations, les données obtenues du focus group et les résultats aux tests psychométriques.

❖ Modalités et déroulement de l'entretien

Sur le plan de la question des langages et des systèmes de valeur, comme le rappelle Mialaret, « [l]a valeur de l'entretien repose sur la qualité de la communication verbale qui s'institue entre deux personnes. Pour que la communication soit maximale, il faut que les deux codes verbaux, celui de l'interviewer et de l'interviewé, soient très voisins l'un de l'autre, sinon l'un des partenaires considère le langage de l'autre, comme une langue étrangère. »⁵³³ Au regard de ces exigences, nous avons choisi Katia Tremblay pour mener les entrevues en personne avec les professeur-e-s participant-e-s à l'étude. Tremblay est une conseillère pédagogique expérimentée (plus 20 ans en poste) qui a participé à plusieurs recherches (notamment sur les croyances et les pratiques en évaluation des apprentissages au collégial) et qui est également chargée de cours au département de didactique à l'Université du Québec à Montréal. Tremblay a donc une grande expertise dans le domaine de la recherche en éducation. Elle comprend donc les référents et systèmes de valeurs auxquels les professeur-e-s renvoient dans les entretiens. De plus, c'est elle qui a mené tous les entretiens, assurant une certaine équivalence de traitement.

L'entretien avec le ou la professeur-e participant-e se déroule au bureau de la conseillère pédagogique au collège de Maisonneuve au moment convenu et a été enregistré (à une exception près où l'échange à l'oral a été retranscrit manuellement), puis retranscrit verbatim par l'étudiant-e-assistant-e de recherche. La durée de l'entretien est d'environ une heure. On note le genre de la personne, le nombre d'années d'enseignement, le nom de l'établissement et si la méthode *Rejouer le passé* a été utilisée ou non.

Toutes les personnes enseignantes ont réalisé leur entretien après la session où les données étaient récoltées dans leurs groupes. Sept des professeur-e-s participant à la session de récolte des données de l'automne 2024 ont fait leur entretien en décembre 2024 et deux des professeur-e-s l'ont fait en mai 2024 après avoir enseigné à la session d'hiver 2024.

❖ Guide d'entretien commenté

⁵³³ Mialaret, « L'entretien », p. 54.

Les questions sont divisées en quatre blocs. Pour chacune d'entre elles, nous indiquons ce qui est visé avec la question. Nous avons mené neuf entretiens avec des enseignant-e-s au total pour cette étude, cinq utilisaient la simulation, quatre enseignant-e-s ne l'utilisaient pas.

Pour les besoins de l'enregistrement, la personne participante commence par donner son nom, son établissement d'attache et si elle utilise les simulations dans son cours.

Bloc A : introduction

Décrivez-moi en quelques phrases votre parcours professionnel et ce qui vous a mené à l'enseignement.

Le premier bloc sert d'amorce à la discussion. Il permet de faire connaissance avec la personne interviewée. Cette question permet d'avoir un aperçu de l'arrière-plan de la personne participante et de son contexte professionnel. Dans ses mots, la personne précise les motivations qui l'ont poussée à se tourner vers l'enseignement de la philosophie et son expérience. Cela permet de mettre en contexte les aspirations et les valeurs de la personne enseignante, mais aussi de comprendre les parcours atypiques et l'évolution de sa carrière. Ces informations sont importantes, car elles peuvent influencer les choix et les méthodes d'apprentissage. Nous accordons une attention particulière au degré d'expérience de l'enseignant-e, à la dimension pluridisciplinaire et/ou internationale du parcours.

Bloc B : objectifs d'enseignement et diagnostic des difficultés étudiantes

- **Quelles sont les stratégies d'apprentissages que vous utilisez en classe ?**

(Si le ou la professeur-e a prévu de présenter du matériel, demandez-lui de vous expliquer la manière dont celui-ci est utilisé et de vous présenter ses objectifs)

- **Pourquoi les avez-vous choisies ?**

Les deux premières questions du bloc B permettent de recenser, sans être exhaustif, les stratégies d'apprentissages majoritairement utilisées par l'enseignant-e dans son premier cours de philosophie. La question est formulée de manière volontairement générale afin de permettre aussi bien aux enseignant-e-s utilisant ou pas la simulation de justifier la pertinence de leurs choix pédagogiques. Le but n'est pas ici d'arriver à une saturation des données sur les stratégies d'apprentissage, les méthodes et les styles d'enseignement en eux-mêmes, car ils peuvent être très variés d'une personne à l'autre.

En revanche, pour les personnes utilisant la simulation, il sera possible d'observer des recoupements sur les raisons ayant poussé l'enseignant-e à adopté cette méthode. Considérant qu'elle sort des stratégies plus traditionnelles, la justification et la pertinence de cette approche risquent d'être davantage explicitées.

Ce bloc permet aussi de noter la priorisation de l'enseignant-e dans ces approches, en particulier son rapport au magistral versus d'autres stratégies (pédagogie active ou autres) et de relever certaines spécificités du premier cours de philosophie.

Sur le plan interprétatif, cette question sera croisée avec le focus group, en particulier la question trois qui touche aux stratégies d'apprentissages développées par les étudiant-e-s dans leur cours. Elle sera également triangulée avec l'observation, dans la mesure où la grille relève le type de séance observée sur le plan du déroulement (organisation selon les activités d'apprentissage) et du contenu.

- **Pouvez-vous nous parler des principaux défis que vous rencontrez en enseignement ?**

Cette question nous permet d'explorer les obstacles principaux vécus par les enseignant-e-s dans leur pratique professionnelle pour dresser un panorama de la réalité sur le terrain. Elle vise aussi bien les difficultés générales (par exemple, gestion des absences, du cellulaire) que les défis plus personnels que la personne répondante peut vivre. L'objectif est de cerner les enjeux qui influencent la qualité de l'enseignement et d'ouvrir la voie à la discussion des solutions adoptées ou envisagées pour y faire face. On a donc une meilleure compréhension du contexte d'enseignement dans lequel évolue la personne interrogée.

- **Quels sont les moyens que vous employez pour tenter de les relever ?**

Cette question permet de mettre au jour les solutions employées par l'enseignant-e pour résoudre les difficultés énoncées à la question précédente. Il s'agit de voir comment la personne s'adapte, innove ou mobilise des ressources dans son quotidien professionnel. On peut ainsi explorer les stratégies concrètes et les méthodes pédagogiques mises en œuvre, identifier les pratiques, outils, collaborations ou ajustements pédagogiques utilisés pour répondre aux besoins de l'enseignant-e.

- **Quelles sont les difficultés que vos étudiant-e-s rencontrent le plus souvent ?**

Cette question déplace l'attention non plus sur les besoins ou difficultés propres à l'enseignant-e, mais bien sur ceux des étudiant-e-s. Elle vise à connaître la perception de l'enseignant-e sur les obstacles récurrents auxquels sont confrontés les étudiant-e-s dans leurs cours de philosophie (et dans leur parcours académique en général). Ces défis peuvent être autant disciplinaires qu'organisationnels, sociaux ou économiques. Les réponses à ces questions seront mises en relation avec le rapport « Regards croisés sur les conditions de réussite éducative des premiers cours de littérature et de philosophie au cégep » sur les conditions de réussite éducative des premiers cours de littérature et de philosophie au cégep qui recense notamment les difficultés rencontrées par les étudiant-e-s dans le premier cours de philosophie. Ces

difficultés pourront être comparées aux données quantitatives obtenues, en particulier sur les taux de réussite de l'épreuve finale et du cours, mais aussi sur les taux d'absentéisme, d'abandons et d'échec. Sur le plan qualitatif, les réponses aux focus groups, et les observations pourront être triangulées avec les réponses à cette question.

- **Comment les accompagnez-vous à travers celles-ci ?**

Cette question vise à mieux comprendre comment l'enseignant-e adapte ses pratiques pédagogiques aux réalités vécues par les étudiant-e-s pour les soutenir. On cherche à saisir comment l'enseignant-e favorise notamment l'autonomie, la motivation et la persévérance des étudiant-e-s et la réussite du cours, tout en adaptant ses interventions à leurs besoins spécifiques.

- **Quels outils souhaiteriez-vous avoir à votre disposition pour vous aider dans vos tâches ? Pourquoi ?**

Cette question permet d'identifier les ressources, outils, supports pédagogiques dont l'enseignant-e aimerait bénéficier pour être mieux soutenu-e dans son travail et lui permettant de mieux répondre aux défis rencontrés. Cela peut toucher les tâches liées au contexte d'enseignement, mais aussi aux conditions de travail des enseignant-e-s : planification, animation de cours, évaluation, communication, accompagnement des étudiant-e-s, etc. En ce sens, la question invite à réfléchir aux ressources qui permettraient d'améliorer la qualité de l'enseignement et de faciliter la gestion des tâches. Il sera possible de recouper les réponses des participant-e-s avec les réponses des focus groups données par les étudiant-e-s.

- **De manière générale, jugez-vous que les étudiant-e-s ont atteint les compétences du cours 101 ?**

Cette question mesure la perception subjective de l'enseignant-e face aux atteintes de compétence. Cette question permet de faire un retour sur la satisfaction de l'enseignant-e face à son approche. Enfin, en ayant pris conscience des défis et des difficultés qui sont parfois hors du contrôle de l'enseignant-e plus haut, il est possible de mettre en perspective les limites de son impact et les obstacles liés à des facteurs externes.

Bloc C : retour sur les observations

Les notes prises lors des observations des classes du ou de la professeur-e interrogé-e lui seront présentées. Il lui sera demandé de commenter celles-ci en tentant, par exemple, de

préciser les objectifs des activités choisies (ce qui a fonctionné ou échoué) ou d'expliquer les dynamiques de classe et l'évolution des comportements observés dans ses classes.

Dans cette section, quand cela a été possible, la conseillère pédagogique présente ses remarques d'observation de la séance où elle a été présente. Cela permet de demander à l'enseignant-e de manifester son avis sur les données recueillies et de regarder si elles correspondent ou non à son vécu de la séance. Ce recoupement peut faire surgir de l'étonnement et enrichir les éléments observés par la conseillère. Cette section aborde à la fois le contenu et les activités du cours permettant l'atteinte des objectifs fixés par l'enseignant-e, mais aussi le rôle de l'environnement et des dynamiques sociales dans le comportement des étudiant-e-s en classe. La personne répondante peut aussi préciser le contexte de l'observation en comparaison avec l'expérience de l'enseignant-e ce jour-là et dans ses autres groupes ou en général. Cette question permet également de parler d'un cas concret d'enseignement en classe, plutôt que d'aborder de manière générale la perspective de l'enseignant-e.

Bloc D : synthèse

Si vous deviez donner ce cours à nouveau, que feriez-vous différemment ou de la même manière ?

Cette question vise à clore l'entrevue en favorisant la réflexion critique sur la pratique pédagogique et à inciter l'enseignant-e à analyser les points forts et les points d'amélioration de son cours. Elle permet d'identifier les éléments qui ont fonctionné, ceux qui pourraient être réajustés, et de justifier les choix d'approche pédagogique retenus ou révisés. Ainsi, on revient sur l'expérience vécue, pour comprendre comment l'enseignant-e évalue ses propres pratiques et pour explorer les pistes d'ajustement ou de consolidation afin d'améliorer la qualité de l'enseignement offert.

TABLEAU SYNTHÈSE DES OBJECTIFS, HYPOTHÈSES ET DÉFINITIONS DES CONCEPTS

Question de recherche principale : est-ce que la simulation « Au seuil de la démocratie : Athènes en -403 » de la méthode <i>Rejouer le passé</i> favorise la réussite éducative chez les étudiant-e-s du premier cours de philosophie au collégial ?			
Objectif principal : mesurer l'impact de la simulation « Au seuil de la démocratie : Athènes en -403 » de la méthode <i>Rejouer le passé</i> sur la réussite éducative chez les étudiant-e-s du premier cours de philosophie au collégial sous l'angle de la pensée critique, du vécu d'émotions et d'un rapport positif à soi et à autrui.			
Hypothèse : La simulation « Au seuil de la démocratie : Athènes en -403 » de la méthode <i>Rejouer le passé</i> entraîne une amélioration significative de la réussite éducative chez les étudiant-e-s du premier cours de philosophie au collégial sous l'angle de la pensée critique, du vécu d'émotions et d'un rapport positif à soi et à autrui.			
Concepts	Définition	Marqueurs	Outils de collecte utilisés
Réussite éducative	- Donner la capacité fondamentale qui consiste à pouvoir s'approprier son projet de vie et sa démarche d'apprentissage grâce aux savoirs nécessaires et aux habiletés de l'esprit et du cœur⁵³⁴. - Poursuit deux grandes finalités, le développement intégral de la personne et le développement du respect des droits de la personne comme fondement de la démocratie⁵³⁵.	Tous les marqueurs de l'axe 1, 2 et 3.	Voir les colonnes des axes ci-bas.
Objectif secondaire : est-ce que la simulation « Au seuil de la démocratie : Athènes en -403 » de la méthode <i>Rejouer le passé</i> favorise la réussite scolaire chez les étudiant-e-s du premier cours de philosophie au collégial ?			
Réussite scolaire	Atteinte des objectifs d'apprentissage conduisant à l'achèvement d'un parcours scolaire donné, mesurable par les résultats scolaires, les compétences acquises et les	Variable principale : - Moyenne, médiane, écart-type de la note à l'examen final Variables descriptives : - Moyenne et médiane de la note finale au cours, écart-type - Taux de réussite	- Fiches de contexte remplies par les professeur-e-s en fin de session - Suivi de la réussite sur Léa - SIPIA - Données réseau

⁵³⁴ Barbeau, *Interventions pédagogiques et réussite au cégep. Méta-analyse*, p. 6.

⁵³⁵ *Ibid.*

	diplômes obtenus au terme de ce cheminement ⁵³⁶ .		
AXE 1 : DÉVELOPPEMENT DE L'ESPRIT CRITIQUE			
Objectif : Est-ce que la simulation « Au seuil de la démocratie : Athènes en -403 » de la méthode <i>Rejouer le passé</i> favorise le développement de la pensée critique chez les étudiant-e-s du premier cours de philosophie au collégial ? Est-ce qu'elle améliore la pensée activement ouverte (disposition cognitive impliquant la réflexivité, la sensibilité aux explications alternatives, l'ouverture épistémique [capacité à réviser ses croyances face à des preuves contradictoires], le découplage cognitif [aptitude à séparer les informations contextuelles des principes logiques, cruciales pour l'analyse objective], la gestion de l'ambiguïté [tolérance au doute et report de la conclusion, évitant les jugements précipités] et l'importance accordée à la vérité et au fait d'avoir une réflexion motivée par des raisons valables) ?			
Hypothèse : la simulation « Au seuil de la démocratie : Athènes en -403 » de la méthode <i>Rejouer le passé</i> entraîne une amélioration significative de la pensée critique chez les étudiant-e-s du premier cours de philosophie au collégial.			
Concepts	Définition	Marqueurs	Outils de collecte utilisés
Esprit critique	Concept défini sous deux dimensions : <i>l'habileté</i> , soit la capacité à utiliser les outils de la pensée critique et la <i>disposition ou l'attitude</i> , soit la propension à utiliser spontanément la pensée rationnelle ⁵³⁷ .	- Pensée activement ouverte⁵³⁸, disposition cognitive caractérisée par : - Réflexivité - Sensibilité aux explications alternatives - Ouverture épistémique (capacité à réviser ses croyances face à des preuves contradictoires), - Découplage cognitif (aptitude à séparer les informations contextuelles des principes logiques) - Gestion de l'ambiguïté (tolérance au doute et report de la conclusion, évitant les jugements précipités) - Importance accordée à la vérité - Importance accordée au fait d'avoir une réflexion motivée par des raisons valables - Rejet de l'absolutisme/du dogmatisme	Quantitatif : questionnaire <i>AOT</i> Qualitatif : focus group, observation et entretien

⁵³⁶ Office québécois de la langue française, « Réussite scolaire », *Grand dictionnaire terminologique*, 2017, <<https://vitrinelinguistique.oqlf.gouv.qc.ca/fiche-gdt/fiche/26542789/reussite-scolaire>>, consulté le 10 septembre 2025.

⁵³⁷ Ahmadi et Besançon, « La science de l'esprit critique », p. 81.

⁵³⁸ Stanovich, Keith E. et Toplak, Maggie E., « Actively Open-Minded Thinking and its Measurement ».

		• Attitudes ou dispositions à l'esprit critique (curiosité, flexibilité, autonomie, confiance en la raison, courage intellectuel, intégrité intellectuelle, humilité intellectuelle, empathie intellectuelle, persévérance intellectuelle) • Habiletés ou tâches cognitives liées à la pensée critique (analyser, conceptualiser, synthétiser) • Transférabilité des aptitudes dans des situations nouvelles (passer d'un jugement théorique à la pratique, appliquer à des contextes ou des situations actuelles) ou d'opérations critiques propres à un domaine disciplinaire (principes, théories, logique). • Métacognition, autorégulation épistémique ○ Capacité à évaluer ses tâches cognitives (autoévaluation consciente de ses processus) ○ Capacité à se réguler activement via des mécanismes de planification, de surveillance et d'ajustement en temps réel de ses raisonnements	

AXE 2 : RÉTENTION D'INFORMATIONS PAR LE VÉCU D'ÉMOTIONS

Objectifs : lors d'une séance de la simulation « Au seuil de la démocratie : Athènes en -403 » de la méthode *Rejouer le passé* les étudiant-e-s vivent-ils plus d'intensité émotionnelle que lors d'une séance d'enseignement traditionnel ? Lors d'une séance de la simulation « Au seuil de la démocratie : Athènes en -403 » de la méthode *Rejouer le passé* les étudiant-e-s vivent-ils plus d'émotions positives que négatives comparativement à une séance d'enseignement traditionnel ? Quels sont les types d'émotions dominantes vécues lors d'une séance de la simulation « Au seuil de la démocratie : Athènes en -403 » de la méthode *Rejouer le passé* ?

Hypothèse : la simulation « Au seuil de la démocratie : Athènes en -403 » de la méthode *Rejouer le passé* favorise l'intensité émotionnelle chez les étudiant-e-s du premier cours de philosophie au collégial. La simulation « Au seuil de la démocratie : Athènes en -403 » de la méthode *Rejouer le passé* favorise le vécu d'émotions positives et négatives chez les étudiant-e-s du premier cours de philosophie au collégial.

Concepts	Définition	Marqueurs	Outils de collecte utilisés
Émotion	État affectif intense – avec un début brutal et une durée relativement brève – lié à un objet	• Intensité émotionnelle • Types d'émotions • Valence émotionnelle (continuum allant de négatif à positif)	Quantitatif : <i>PANAS</i> Qualitatif : focus group et observation

	repérable interne ou externe ⁵³⁹ .		
Mémoire	Faculté responsable de l'emmagasiner, de la conservation et de la récupération d'informations ⁵⁴⁰ .	• Amplification mnésique	Qualitatif : focus group
AXE 3 : RAPPORT À SOI ET À AUTRUI			
Objectifs : Est-ce que la simulation « Au seuil de la démocratie : Athènes en -403 » de la méthode <i>Rejouer le passé</i> favorise le développement des aptitudes associées au rapport à soi et à autrui (émotivité, maîtrise de soi, sociabilité et bien-être) chez les étudiant-e-s du premier cours de philosophie au collégial ? Est-ce que la simulation « Au seuil de la démocratie : Athènes en -403 » de la méthode <i>Rejouer le passé</i> augmente le sentiment d'appartenance sociale (sentiment d'acceptation et sentiment d'intimité) chez les étudiant-e-s du premier cours de philosophie au collégial ?			
Concepts	Définition	Marqueurs	Outils de collecte utilisés
Rapport à soi	Est un savoir-être constitué de différentes dispositions qui permet d'évaluer la capacité d'un individu à développer une image de soi unifiée.	• Connaissance de soi • Gestion du stress • Régulation émotionnelle • Autonomie • Réflexivité • Créativité • Adaptation • Confiance en soi	Quantitatif : questionnaire <i>TEIQue</i> (dimension émotivité, maîtrise de soi et bien-être) Qualitatif : observation, focus group
Rapport à autrui	Est un savoir-être constitué de différentes dispositions qui permet d'évaluer la capacité pour une personne de développer des rapports sociaux sains et satisfaisant ; la capacité	• Compétence émotionnelle • Empathie • Assertivité • Écoute • Coopération • Capacité à convaincre • Leadership • Ouverture	Quantitatif : A : questionnaire <i>TEIQue</i> (dimension émotivité, maîtrise de soi et sociabilité) B : questionnaire ÉSAS Qualitatif : observation, focus group et entretien

⁵³⁹ Giffard et Lechevalier, « Neurosciences et affects », p.12.

⁵⁴⁰ Bélanger, Dave, *Émotions facilitant l'élaboration de la mémoire à long terme dans le contexte du cours Évolution et diversité du vivant (101-NYA-05) à l'ordre collégial*, Sherbrooke, Université de Sherbrooke, mai 2011, p. 153.

	d'entrer en contact avec les autres.	• Sentiment d'appartenance (ÉSAS) • Engagement (ÉSAS)	

Compréhension des enjeux propre à l'éthique de la recherche

La chercheuse principale, Philippa Dott, possède une formation complète en philosophie (baccalauréat, maîtrise et doctorat), elle a donc une formation en éthique fondamentale et en éthique appliquée. Elle a aussi complété la formation dispensée par le Groupe consultatif interagences (EPTC 2 : FER 2022). Annie Thériault a été présidente du comité d'éthique de la recherche du Collège de Maisonneuve (2018-2024) et était membre versée en éthique, elle a aussi une formation en philosophie (baccalauréat et maîtrise) elle a reçu une formation en éthique fondamentale et en éthique appliquée. Katia Tremblay, membre de l'équipe de recherche a participé à la création du CÉR du Collège de Maisonneuve, elle en a été la coordonnatrice pendant de nombreuses années, elle a suivi plusieurs formations avec l'ARC sur le sujet et a été membre versée en méthodologie pour le CÉR du Collège de Maisonneuve.

■ Certification éthique

Dans un premier temps, les chercheuses ont demandé l'autorisation de réaliser leur recherche dans les établissements souhaités. Elles ont obtenu l'accord des directions dont relèvent ces décisions de procéder à leur recherche. Les chercheuses ont fait les démarches nécessaires pour obtenir une certification éthique des établissements visés par l'étude. Seul le Collège de Maisonneuve possédait un CÉR au moment de l'étude, alors la demande éthique ne fut nécessaire que dans cet établissement. Le CÉR du Collège de Maisonneuve a jugé la méthodologie des chercheuses irréprochable d'un point de vue éthique et a émis un certificat qui fut renouvelé chaque année comme le veut la procédure.

■ Critère d'inclusion

Les participant-e-s de notre étude devaient correspondre à l'un des groupes suivants pour être intégré-e-s à la recherche :

- Professeur-e-s de philosophie qui donnent le premier cours de philosophie issu-e-s de 2 établissements scolaires différents. La moitié de ceux-ci et de celle-ci devraient utiliser la méthode par simulation et l'autre moitié ne devaient pas l'utiliser ; (environ 10 professeur-e-s).
- Étudiant-e-s, peu importe leur âge ou leur genre, des professeur-e-s sélectionné-e-s (le plus grand nombre possible était souhaité).

▪ Critères d'exclusion

Aucun-e étudiant-e ne fut exclu-e de la recherche. Cependant, certain-e-s professeur-e-s auraient pu être exclu-e-s :

- Si nous avons la possibilité de choisir des professeur-e-s avec une expérience comparable (entre les groupes témoins et les groupes tests), nous le faisons.
- S'il était possible de privilégier des professeur-e-s expérimenté-e-s à des professeur-e-s inexpérimenté-e-s, nous le faisons.

Ces exclusions avaient pour but de limiter le plus possible l'introduction de biais dans notre recherche. Notons que le nombre de professeur-e-s utilisant la méthode limitait le nombre possible de professeur-e-s n'utilisant pas la méthode pouvant participer à l'étude, puisque le nombre de groupes de chacune de ces deux catégories (avec et sans simulation) devait être similaire.

▪ Le recrutement

Comme mentionné plus tôt, le nombre de professeur-e-s utilisant la simulation au niveau collégial est très limité. Nous connaissons déjà la majorité des personnes qui l'utilisent. Nous les avons donc contactés directement pour vérifier s'ils ou elles avaient un intérêt à participer à l'étude. Lorsqu'un ou une professeur-e utilisant la méthode nous a confirmé son intérêt à participer à l'étude, nous lui avons demandé d'identifier dans son département un-e professeur-e avec une expérience comparable à la sienne qui utilise une méthode traditionnelle d'enseignement de la philosophie. Nous lui avons demandé de vérifier si cette personne souhaitait participer à l'étude et si elle acceptait de nous transmettre ses coordonnées afin que nous lui acheminions le courriel d'information et la lettre de consentement à signer. Une fois les professeur-e-s recruté-e-s, Katia Tremblay, conseillère pédagogique, est allée dans leurs classes présenter le projet en l'absence du ou de la professeur-e des groupes ciblés (afin d'éviter qu'il y ait un rapport d'autorité indu qui rende impossible le consentement libre et éclairé des étudiant-e-s). Elle a ensuite répondu aux questions des étudiant-e-s.

Notons qu'à chaque étape de la recherche l'étudiant-e devait à nouveau confirmer qu'il ou qu'elle consentait à participer à l'étude en cochant la case je consens dans le questionnaire hébergé sur *LimeSurvey*.

▪ Consentement libre et éclairé

Énoncé de l'EPTC2, chap. 3, Article 3.1

- a. Le consentement doit être donné volontairement.
- b. Le participant peut retirer son consentement en tout temps.

c. Le participant qui retire son consentement peut aussi demander le retrait de ses données ou de son matériel biologique humain.

Article 3.12

Le consentement doit être attesté par la signature d'un formulaire de consentement ou par un autre moyen approprié, documenté par le chercheur.

En tout premier lieu, l'ensemble des personnes démarchées ont été informées que leur participation devait être le résultat d'un consentement libre éclairé et continu. Nous avons aussi mis l'accent sur le fait qu'un retrait de l'étude ne menait à aucunes représailles. Nous nous sommes assurées que les personnes contactées comprenaient bien à quoi ce terme fait référence (voir Art. 3.1.). Afin de s'assurer de respecter ce principe fondamental de l'éthique de la recherche, des mesures ont été prises.

Pour les étudiant-e-s des professeur-e-s du Collège de Maisonneuve, Katia Tremblay s'est occupée du recrutement des étudiant-e-s pour éviter qu'un rapport d'autorité rende le consentement libre et éclairé des étudiant-e-s incertains par le fait que les chercheuses pourraient avoir enseigné à certain-e-s d'entre eux et elles ou alors pourraient leur enseigner ultérieurement. L'objectif étant de ne pas exercer sur les étudiant-e-s une influence induue. Pour la même raison, elle s'est occupée de leur transmettre la lettre d'information et d'obtenir leur consentement à chaque étape de la recherche. Enfin, elle s'est occupée de la passation des deux questionnaires qui leur ont été présentés en cours de session.

Toujours dans l'objectif d'assurer aux étudiant-e-s d'exercer un consentement libre et éclairer, la lettre d'information⁵⁴¹ stipulait que les participant-e-s peuvent se retirer à tout moment. Ceux et celles qui ont participé aux focus groups et aux entretiens pouvaient également demander à réviser les transcriptions des propos qu'ils et qu'elles ont tenus lors de ceux-ci. Pour ce faire, ils et elles n'avaient qu'à contacter Katia Tremblay pour convenir d'un rendez-vous pour revoir les transcriptions.

■ Incitatif et indemnité

EPTC 2 chapitre 3 article 3.1

Comme les incitations sont utilisées pour encourager la participation à un projet de recherche, elles sont un facteur important pour évaluer le caractère volontaire du consentement. Lorsque des incitations sont offertes aux participants, elles ne devraient pas être importantes ou attrayantes au point d'encourager la participation au mépris des risques. Cette considération est particulièrement pertinente dans le cas des volontaires en bonne santé qui participent aux premières phases d'essais cliniques, comme l'indique l'article 11.2. Dans certains contextes, les participants éventuels peuvent percevoir les incitations offertes comme une façon de gagner des faveurs ou d'améliorer leur situation. Cela équivaudrait à un encouragement indu et invaliderait de ce fait le caractère volontaire du consentement des participants.

Débutons en précisant que la Politique d'éthique de la recherche créée par les trois Conseils n'a pas de position sur l'usage d'un incitatif si celui-ci n'est pas indu. Pour faciliter le recrutement de participant-e-s pour notre recherche, nous avons pris la décision d'avoir recours à un incitatif. Nous

⁵⁴¹ Voir l'annexe des documents liés à l'éthique de la recherche.

espérons ainsi limiter une déperdition des participant-e-s entre les différentes phases de l'étude et augmenter l'attractivité pour notre recherche. Il est un fait avéré qu'il est difficile de maintenir une participation constante des sujets d'étude lorsque la recherche est longitudinale. En effet, l'intérêt des participant-e-s peut diminuer en cours de route. Ils et elles peuvent trouver l'investissement en temps requis trop important et ainsi interrompre leur participation. Or, si le nombre de participant-e-s diminue de manière significative, cela a des impacts sur la fiabilité et la cohérence des résultats. Cela peut même rendre impossible la vérification de certaines hypothèses de recherche cruciales. Pour limiter les effets indésirables produits par notre recherche longitudinale, nous avons fait tirer trois cartes cadeaux de la Coop Maisonneuve d'une valeur de 25\$ entre toutes les personnes ayant participé à l'étude, chaque année de collecte. Les participant-e-s ont tous et toutes été informé-e-s de la nature de l'incitatif et du processus utiliser pour déterminer les gagnant-e-s. Tout comme le CÉR du Collège de Maisonneuve, nous pensons que le montant choisi (25\$) n'est pas excessif et qu'il ne contrevient pas au principe de consentement libre et éclairé des participant-e-s énoncé dans l'EPTC2.

Avant de déterminer le montant de l'incitatif ainsi que son usage, nous avons d'abord pris en considération la situation financière des gens visés par notre étude, leur âge, leur capacité à prendre des décisions en concordance avec leur volonté et leurs valeurs, etc. Nous en sommes venues à la conclusion qu'un montant de 25\$ n'était pas disproportionné et qu'il ne représentait pas une manipulation ou une influence indue tout en nous facilitant la rétention pour notre collecte de données.

▪ Confidentialité et anonymat

Certaines données démographiques et personnelles collectées par le questionnaire psychométrique permettent l'identification des participant-e-s. Les données concernées pour les étudiant-e-s sont : l'âge, le nom complet, le Collège d'enseignement et le programme d'étude. Ces données sont nécessaires afin de 1. Pouvoir identifier les étudiant-e-s d'un questionnaire à l'autre 2. Comparer les différents groupes entre eux dans notre analyse 3. S'assurer que les groupes sont comparables dans leur hétérogénéité et qu'il n'y a pas d'anomalie ou de biais induits. Toutefois, en ce qui concerne les données récoltées à l'aide des questionnaires administrés aux étudiant-e-s, elles ont été agrégées et traitées par groupe ce qui rend impossible l'identification d'un ou d'une participant-e. L'anonymat des répondant-e-s est donc préservé en ce qui concerne les questionnaires.

Lors des focus groups, Katia Tremblay et l'assistant-e étudiant-e reçoivent des étudiant-e-s des classes analysées pour une discussion afin d'en apprendre plus sur les effets des méthodes pédagogiques employées par leur professeur-e sur différents facteurs étudiés. Pour cette activité de collecte de données, il n'est ni possible d'assurer l'anonymat ni la confidentialité puisque certain-e-s étudiant-e-s se

connaissent, car elles ou ils ont déjà été dans les mêmes cours et parce que leurs propos pourraient être rapportés par d'autres participant-e-s dans un contexte extérieur aux focus groups. Pour atténuer le plus possible ces inconvénients et pour préserver l'anonymat des participant-e-s, nous avons attribué à chaque étudiant-e un numéro qui a servi à les identifier lors du focus group et lors de l'analyse des données. Les exemples où les situations données par les étudiant-e-s qui pouvaient permettre de les identifier ont, lorsqu'elles ont été utilisées dans l'analyse ou dans les résultats, été anonymisées en transformant, par exemple les lieux, les noms, etc. En ce qui concerne la confidentialité des personnes participant aux focus groups, nous les avons avisées qu'il n'était pas possible que celle-ci soit assurée hors de tout doute et nous en avons expliqué les raisons. Pour réduire les risques que de l'information transmise lors des focus groups soit divulguée à d'autres personnes, nous avons fait signer une entente de confidentialité à toutes les personnes présentes.

Certaines données démographiques et personnelles collectées lors des entretiens et des fiches de contexte permettent l'identification des participant-e-s professeur-e-s. Les données concernées sont : le nom complet du ou de la professeur-e, l'établissement d'enseignement, l'ancienneté et la discipline enseignée. Ces données sont nécessaires afin de 1. Comparer les différents groupes entre eux dans notre analyse 2. S'assurer que les groupes sont comparables dans leur hétérogénéité et qu'il n'y a pas d'anomalie ou de biais introduits. Toutefois, ces données ont été agrégées et traitées en deux groupes (groupe de traitement et groupe témoin) ce qui rend peu probable l'identification d'un ou d'une participant-e. L'anonymat des répondant-e-s devrait donc être préservé en ce qui concerne ces données. Aussi, si certaines anecdotes formulées par les professeur-e-s lors des entretiens permettaient une identification de ceux-ci et celles-ci, nous nous sommes assurées de les modifier de manière à éviter l'identification. En ce qui concerne le groupe des professeur-e-s, nous n'avons relevé aucun enjeu relatif à la confidentialité. Seuls les membres de l'équipe ont accès aux informations confidentielles et tous et toutes se sont dument engagé-e-s à respecter la confidentialité des données et l'anonymat des personnes en signant un accord de confidentialité.

▪ Avantages et risques

Toujours dans un souci de protéger les participant-e-s et de nous assurer d'obtenir un consentement libre et éclairé, nous avons présenté aux participant-e-s les avantages, les inconvénients et les risques de leur participation à la recherche. À aucun moment nous n'avons cherché à minimiser ou passer sous silence des inconvénients ou des risques, tout comme nous n'avons pas cherché à gonfler les avantages découlant de leur participation à l'étude. Notre premier souci fut d'informer le plus adéquatement possible les personnes afin qu'elles ne se sentent pas flouées.

▪ **Les avantages relevés pour les professeur-e-s :**

- C'est une occasion de se questionner sur les stratégies pédagogiques utilisées en philosophie et de potentiellement en valider certaines ;
- C'est aussi l'opportunité de mieux comprendre les mécanismes d'apprentissage et le rôle que jouent les émotions dans ceux-ci ;
- C'est la possibilité d'augmenter et de varier ses outils pédagogiques et ses méthodes d'enseignement ;
- Cela permet de mieux comprendre les défis rencontrés par les étudiant-e-s dans la relation aux autres et à leurs professeur-e-s ;
- Enfin, c'est l'occasion de discuter avec ses pairs de pédagogie et d'enseignement.

▪ **Les avantages relevés pour les étudiant-e-s :**

- C'est une occasion pour que soient mises en place des méthodes d'enseignement qui répondent mieux à leurs besoins ;
- C'est une occasion de faire entendre leurs besoins, leurs difficultés et leurs points de vue ;
- C'est l'opportunité d'évaluer sa maîtrise des compétences philosophiques et de savoir le chemin qu'il reste à parcourir pour développer ces habiletés.

▪ **Les inconvénients et les risques relevés pour les participant-e-s :**

- Le temps (inconvenient) : Le temps devant être consacré à l'étude est l'inconvénient principal. Pour les étudiant-e-s, cela représente environ 20 minutes pour remplir chaque questionnaire. S'ils et elles participent à tous les questionnaires, cela correspond à une heure. De plus, si elles ou ils acceptent de participer à un focus group, cela ajoute une heure trente à investir dans la recherche. Au total, ils et elles pourraient avoir utilisé 2 heures trente minutes de leur temps pour nous aider à réaliser notre recherche. Bien entendu, les étudiant-e-s ont été informé-e-s du temps que représente leur implication. Nous leur avons aussi rappelé que leur participation est totalement libre.
- Les sujets sensibles (risque) : Dans les questionnaires, les étudiant-e-s devaient procéder à une auto-évaluation de certains aspects de leur personnalité qui peut occasionner un certain malaise ou une certaine gêne. Bien que ce risque soit très peu probable, il n'est pas nul. Pour cette raison, les étudiant-e-s ont été avisé-e-s de ce risque. Il a aussi été expliqué que si une personne ressent un malaise, un membre de l'équipe de recherche accompagnera cette personne au service d'aide psychosocial du Collège pour qu'elle reçoive l'aide nécessaire.
- La confidentialité et l'anonymat des participant-e-s à l'étude (risque) : Comme la confidentialité de certaines des informations transmises par les étudiant-e-s qui participent à un focus group ne peut être assurée, car il y avait plusieurs personnes présentes, certaines personnes auraient pu préférer se retirer de l'étude ou ne pas participer à cette phase de l'étude. Pour cette raison, nous

avons avisé chaque personne présente de ce risque. Aussi, une entente de confidentialité a été signée par toutes les personnes qui ont participé au focus group.

Les mesures prises pour protéger l'anonymat ont déjà été exposées dans la section confidentialité et anonymat.

Notons que bien que notre recherche comporte un risque éthique minimal pour les participant-e-s. Nous nous sommes fait un devoir de minimiser le plus possible les effets négatifs qui pourraient être engendrés par l'étude. Nous avons également envisagé tous les risques possibles pour les participant-e-s et nous avons convenu, appuyées par le CÉR du Collège de Maisonneuve, que cette étude comportait des inconvénients minimes, mais pas de risques plausibles ou prévisibles pour les participant-e-s, outre ceux mentionnés ci-haut.

▪ Conflits d'intérêts

EPTC2 chapitre 7 (introduction)

Un conflit d'intérêts peut être le fruit d'activités ou de situations qui engendrent un conflit réel, potentiel ou apparent entre les devoirs ou les responsabilités d'une personne ou d'un établissement à l'égard des activités de recherche, et ses intérêts personnels, institutionnels ou autres. Il peut s'agir, entre autres, d'intérêts commerciaux, financiers ou d'affaires propres à l'établissement ou aux personnes en cause, à leurs familles, à leurs amis ou à leurs relations professionnelles passées, actuelles ou éventuelles.

La présente recherche n'a pas pour but de commercialiser un produit pédagogique. D'aucune manière les chercheuses n'espèrent, par cette recherche et ses résultats, engranger des profits économiques. Les motivations derrière le développement de cette recherche sont de participer à l'avancement des connaissances en pédagogie, de pouvoir établir les effets réels de la méthode *Rejouer le passé* sur le développement des compétences propres au système éducatif québécois de niveau collégial, de permettre à des collègues de découvrir cette méthode et ses effets, de participer à la diversification des méthodes pédagogiques probantes. Cette recherche provient d'une initiative personnelle aux chercheuses. Elles n'ont pas été approchées par une institution pour produire cette recherche ou pour faire la promotion de cette méthode. Ainsi, les chercheuses estiment qu'elles ne sont pas en situation de conflit d'intérêts pour la réalisation de leur recherche.

▪ Rapport d'autorité

Il peut y avoir manipulation ou influence indue lorsque le recrutement de participants éventuels se fait par des personnes qui sont en position d'autorité. L'influence des relations de pouvoir (p. ex. relation d'employeur à employé, d'enseignant à étudiant, de commandant à membre des forces armées, ou d'agent de correction à détenu) sur le consentement volontaire devrait être examinée du point de vue des participants éventuels, puisque les personnes recrutées peuvent se sentir obligées d'acquiescer aux désirs de ceux qui exercent un certain contrôle sur elles. Ce contrôle peut être physique, psychologique, financier ou professionnel, par exemple, et il peut s'accompagner d'une certaine forme d'incitation ou de menace. Dans de telles situations, le contrôle exercé dans une position de pouvoir peut soumettre les participants

éventuels à des pressions indues. Le consentement ne peut pas être volontaire s'il est obtenu par ordre des autorités.

Les CER et les chercheurs devraient également accorder une attention particulière aux éléments de confiance et de dépendance dans les relations (p. ex. entre médecins et patients ou entre professeurs et étudiants). Ces relations peuvent exercer une influence induue sur la personne en situation de dépendance pour l'amener à participer à un projet de recherche. Toute relation de dépendance, même affectueuse, est propice à l'influence induue, même si cette influence ne s'exerce pas ouvertement. Les situations de dépendance continue ou importante peuvent comporter un risque accru d'influence induue. EPTC2 p.37

Lorsqu'il est question de consentement libre, éclairé et continu, certaines conditions doivent être réunies pour convenir qu'une personne a donné son accord ; qu'elle a réellement consenti à participer à une recherche. Un des facteurs les plus importants est de s'assurer qu'un rapport d'autorité ne met pas en péril le consentement des potentiel-le-s participant-e-s. Un rapport d'autorité est généralement défini comme une relation dans laquelle une personne se sent obligée ou incitée d'accepter de faire certaines choses au regard des conséquences qu'un individu en situation de pouvoir pourrait lui faire subir dans le cas d'un refus. Comme le lieu de la recherche est un établissement d'enseignement, que certain-e-s participant-e-s sont des étudiant-e-s et que les chercheuses sont professeurs dans l'un des établissements où ont lieu les collectes de données, un rapport d'autorité peut s'exercer par les chercheuses à l'endroit des étudiant-e-s. En effet, un ou une étudiant-e pourrait craindre les conséquences de son refus sur sa réussite scolaire actuelle et future si les chercheuses étaient en mesure de l'identifier. Il ou elle pourrait s'inquiéter de décevoir ou nuire à sa professeure s'il ou elle ne participe pas à l'étude.

Dans un rapport d'autorité, les intentions des personnes en autorité sont secondaires puisqu'il suffit de s'inquiéter que des représailles aient lieu pour que le consentement d'une personne soit affecté. Ainsi, pour éviter qu'un rapport d'autorité puisse rendre caduque le consentement des étudiant-e-s, les chercheuses ont choisi de ne pas s'occuper du recrutement des étudiant-e-s, de la passation des questionnaires et des focus groups. C'est leur collaboratrice Katia Tremblay, conseillère pédagogique, qui a rempli ces fonctions.

Rappelons également que les étudiant-e-s ont été dûment informé-e-s que leur refus de participer n'occasionnerait aucun préjudice et que leur professeur-e ne serait pas informé-e de leur décision de participer ou non à l'étude. Pour être en mesure de respecter cet engagement, ce sont le statisticien, le technicien et la collaboratrice qui se sont occupé-e-s d'anonymiser les données notamment en les colligeant.

■ Conservation des données et analyse

La majorité des données récoltées par les questionnaires est électronique. Elles ont d'abord été hébergées sur la plateforme *LimeSurvey*. Nous avons choisi cette plateforme pour deux raisons.

Premièrement, elle respecte les modifications apportées à la loi 25 entrée en vigueur en septembre 2023. Cette loi encadre notamment l'hébergement de données et la préservation de l'anonymat et de la confidentialité de données. Ces modifications assurent une meilleure protection des données relatives à des êtres humains. Deuxièmement, par l'entremise de l'IRIPII, nous sommes parvenues à obtenir un accès. Une fois les données extraites, elles ont été conservées dans un dossier qui est protégé par une identification à double facteur auquel n'ont accès que les personnes ayant signé une entente de confidentialité. Pour les données nominatives permettant l'identification des participant-e-s, elle n'était accessible que par les personnes n'étant pas en situation d'autorité, encore une fois dans un dossier protégé par une identification à double facteur. Les données transcrites, les entretiens, les fiches contextuelles et les questionnaires en ligne sont stockés sur le serveur institutionnel du Collège dans un groupe dédié de la plateforme Teams où seules les personnes autorisées à avoir accès aux données brutes font partie de l'équipe. En ce qui concerne les quelques questionnaires papier, ils ont été conservés dans un dossier, dans un bureau fermé à clé appartenant à notre collaboratrice Katia Tremblay.

Les codes numériques associés aux personnes participant aux focus groups ont été conservés dans un classeur dans un bureau fermé à clé, tout comme les questionnaires papier et les grilles d'observation auquel seule Katia Tremblay a accès. Les enregistrements audios des focus groups ont été conservés sur une clé *USB* conservée dans un classeur dans un bureau fermé à clé jusqu'à ce qu'ils soient transcrits par nos stagiaires étudiant-e-s et ensuite déposés au même endroit que les autres données récoltées.

■ Destruction des documents

Cinq ans après la recherche, nous appliquerons les normes et les outils en vigueur au Collège de Maisonneuve lors de la destruction du matériel. Nous nous assurerons d'utiliser des outils fiables et qui effacent définitivement les données.

Dans le cas où une personne quitte l'étude après avoir rempli 1 ou 2 questionnaires, nous n'avons pas effacé les formulaires déjà complétés, à moins qu'elle ne nous en ait fait la demande. Si une personne a demandé à être retirée du focus group ou souhaitait retirer certains propos après coup, nous avons procédé au retrait des propos qu'il était possible de retirer sans rendre incohérentes les interventions des autres participant-e-s.

Nos données brutes n'ont pas été mises à la disposition d'autres chercheurs-ses tel que nous nous y étions engagées auprès des participant-e-s et elles ne serviront pas ultérieurement dans le cadre d'une autre recherche.

PRÉTEST – HIVER 2024

Nous avons été contraintes de retarder d'une session notre collecte de données parce que des délais administratifs hors de notre contrôle ont retardé l'obtention de notre certification éthique. Au lieu de commencer la prise de données à la session d'hiver 2024, celle-ci a été repoussée à la session d'automne 2024. Nous y avons vu l'opportunité de conduire un prétest afin de valider la pertinence, la cohérence, la clarté et l'ordre de présentation de nos outils. Cela nous a permis de renforcer notre méthodologie.

Pour ce faire nous avons opté pour une consultation d'ancien-ne-s étudiant-e-s ayant participé à la simulation. Nous les avons contacté-e-s par courriel et leur avons demandé s'ils et si elles acceptaient de participer à une rencontre visant à obtenir leurs commentaires concernant nos différents outils de collecte de données. Cette décision a été d'une grande utilité, car elle nous a permis d'apporter des modifications positives à notre protocole de recherche.

Tout d'abord, nous avons constaté qu'il était préférable de changer l'ordre dans lequel les participant-e-s répondaient aux questionnaires psychométriques utilisés. En effet, nous avons remarqué que l'ordre choisi influençait le niveau de complétion des questionnaires. En déplaçant le *TEIQue* en deuxième place, les participant-e-s avaient plus tendance à compléter deux ou trois des questionnaires, alors que lorsqu'il se trouvait en premier, le nombre de personnes ne complétant pas le deuxième questionnaire ou le troisième était plus élevé.

Ensuite, grâce au retour fait par les étudiant-e-s sur les formulations syntaxiques et orthographiques des questionnaires (choix des mots, tournures de phrase, etc.), nous avons pu apporter de petites corrections au questionnaire *AOT* qui avait été traduit de l'anglais vers le français par une traductrice professionnelle. Certains des termes choisis occasionnaient des incompréhensions chez les étudiant-e-s. Nous avons donc modifié ces termes afin de nous assurer d'une meilleure compréhension.

Lors de cette même étape de la consultation, certain-e-s étudiant-e-s ont révélé qu'il n'était pas toujours explicitement mentionné que les questions reliées à l'ÉSAS portaient sur le sentiment d'appartenance des participant-e-s à leur groupe-classe de philosophie dans lequel l'étude se faisait. Cela pouvait donner l'impression que nous voulions connaître le sentiment d'appartenance général des étudiant-e-s dans leurs cours ou dans leur programme. Nous avons donc pris la décision d'ajouter une phrase explicative pour apporter cette précision et nous avons également demandé à la conseillère pédagogique de le mentionner en introduction dans les classes sondées.

Toujours dans le même ordre d'idées, nous avons demandé à plusieurs professeur-e-s expérimenté-e-s de regarder nos outils de collecte de données qualitatifs (entretiens, focus group, fiche

contexte et fiche d'observation). Le but étant de vérifier s'ils concordaient avec nos objectifs de recherche. Autrement dit, nous voulions savoir si les questions et les indicateurs choisis étaient pertinents et suffisants. La conseillère pédagogique a été également pu tester séance tenante la grille d'observation dans différents groupes. Cela a permis de la préciser, d'ajouter certaines quantifications et d'ajuster les critères. Enfin, le questionnaire à double-échelle sur les émotions, le *PANAS* n'a pas fait l'objet du prétest, car l'outil fut choisi plus tard dans le processus de travail.

DONNÉES RÉCOLTÉES LORS DE LA COLLECTE

Procédure suivie pour la prise de données quantitatives

Les questionnaires psychométriques de l'*AOT*, du *TEIQue* et de l'*ÉSAS* sont passés à trois moments différents. La première occurrence se fait à la semaine 2, la deuxième occurrence à la semaine 14 (sur les 15 semaines de la session), puis on laisse une session s'écouler avant de passer la troisième occurrence. Lors des deux premières occurrences des questionnaires, la conseillère pédagogique se présente au début de cours (à quelques exceptions, elle s'est présentée à la fin du cours). Elle explique la passation et les enjeux éthiques de l'étude puis fait circuler des codes QR qui permettent aux participant-e-s d'accéder sur leur téléphone à la page Internet contenant le formulaire de réponse. Certain-e-s étudiant-e-s utilisent une tablette ou une version papier du questionnaire si leur cellulaire n'est pas accessible. La conseillère pédagogique laisse en moyenne 20 min pour la complétion.

Le questionnaire *PANAS* est passé à la semaine 13, toujours à la fin du cours et dure seulement cinq minutes. Les étudiant-e-s y accèdent par un code QR qui est soit projeté par la conseillère, soit par le ou la professeur-e. Si une séance d'observation est prévue, la passation du *PANAS* se fait toujours durant la même séance. Des cartes-cadeaux sont également tirées parmi l'ensemble des participant-e-s à l'étude pour encourager la participation (neuf cartes-cadeaux de la Coop d'une valeur de 25\$ ont été remises).

Données d'identifications recueillies par les questionnaires pour les participant-e-s étudiant-e-s à l'étude

Les données d'informations recueillies par les questionnaires sont les suivantes :

- Nom et prénom
- Âge
- Genre
- Langue maternelle
- Lieu de naissance

- Nombre d'années au Québec
- Établissement où l'étudiant-e poursuit sa scolarité
- Programme de l'étudiant-e
- MGS
- Doubleur (échec du premier cours de philosophie)
- École secondaire privée/publique
- Étudiant-e-s aux services adaptés
- Étudiant-e-s en sport-études
- Étudiant-e-s effectuant un retour aux études
- Session du cours de philosophie (automne ou hiver)

Données recensées sur les enseignant-e-s participant-e-s à l'étude

- Âge
- Sexe
- Collège privé ou public
- Année d'expérience en enseignement
- Année d'expérience à donner le cours 101
- Année d'expérience à enseigner avec la méthode *Rejouer le passé*
- Année d'expérience à enseigner avec la simulation « Au seuil de la démocratie »

Données administratives sur les facteurs exogènes susceptibles d'influencer le résultat à l'étude

- Nom du professeur-e
- Nom du collège
- Session (automne – hiver)
- Numéro de groupe
- Nombre d'étudiant-e-s au début de la session
- Répartition étudiant*- étudiante*
- Horaire du cours (jour de la semaine, bloc de 2h ou 4h)
- Nombre d'étudiant-e-s inscrit-e-s au SAIDE et ayant des besoins particuliers
- Nombre d'étudiant-e-s en sport-étude
- Nombre d'étudiant-e-s reprenant le cours
- Nombre d'étudiant-e-s en Tremplin DEC
- Répartition du niveau des étudiant-e-s dans la classe (différence de compétences faible, moyenne, élevée)
- Événements extérieurs qui pourraient influencer l'ambiance de la classe (grève, calendrier modifié, pandémie, actualités, etc.)
- Climat général de la classe
- Dynamique du groupe (interaction faible – moyenne – élevée)
- Groupes d'amitié ou de travail préexistants au cours.
- Répartition des étudiant-e-s par programme (concentration d'étudiant-e-s d'un même ou de plusieurs programmes ou hétérogénéité)

- Facteurs extérieurs personnels liés au prof ou à la prof (maladie, circonstances de la vie...) qui peuvent influencer le cours (état mental, fatigue)
- Utilisation d'un manuel de philosophie ou non
- Autres facteurs contextuels à prendre en compte

STRATÉGIE D'ÉCHANTILLONNAGE

Recrutement des étudiant-e-s

Le bassin de recrutement de la population de cette étude est constitué des étudiant-e-s du premier cours de philosophie dans le Collège de Maisonneuve et le Collège André Grasset. Parmi cette population, les participant-e-s à l'étude sont les étudiant-e-s sélectionné-e-s aléatoirement par l'organisation scolaire des établissements participants dans le premier cours de philosophie et réparti-e-s dans les groupes de traitement (avec simulation) et les groupes de comparaison (sans simulation). L'organisation scolaire attribue au hasard les groupes de traitement (avec simulation) et de comparaison aux professeurs (sans simulation).

Le technicien des horaires du Collège de Maisonneuve, Pascal Fleurant-Plante, précise la procédure pour répartir les étudiant-e-s dans les cours-groupes en philosophie :

1. Les groupes-cours sont attribués par agencement de l'horaire dans un programme donné. Ainsi, le technicien commence par créer l'horaire d'un programme X d'une session Y, il place en premier les cours-programme,
2. En deuxième les disciplines contributives,
3. Et en dernier les cours de formation générale (qui bouchent les trous à l'horaire).
4. Les étudiant-e-s du programme sont ensuite en priorité placé-e-s dans le cours de philosophie mis à leur horaire.
5. Mais, tous les individus ne peuvent pas nécessairement suivre le cours (par exemple, il y a 60 étudiant-e-s dans le programme, mais seulement 35 rentrent dans le cours-groupe), il y a donc une répartition des étudiant-e-s selon d'autres facteurs.
6. Il y a un premier brassage réalisé par l'attribution par l'ordinateur des étudiant-e-s,
7. Puis les demandes de modification des horaires par les professeur-e-s ou les étudiant-e-s viennent ajouter au mouvement potentiel des étudiant-e-s de groupe à l'autre.

L'avantage de cette approche est qu'elle garantit une répartition aléatoire des groupes, ce qui peut contribuer à minimiser les biais potentiels dans l'affectation des groupes de traitement et de comparaison. Cependant, elle peut également entraîner une répartition inégale des caractéristiques des groupes si la taille des groupes varie considérablement ou s'ils présentent des différences initiales importantes.

Mentionnons qu'il y a une adhérence totale (toutes les unités assignées reçoivent le traitement dans le groupe de traitement et zéro dans le groupe de comparaison).

Recrutement des enseignant-e-s

Pour les groupes de traitement : les professeur-e-s recruté-e-s enseignent avec la simulation « Athènes en -403 : au seuil de la démocratie » de la méthode *Rejouer le passé* depuis plusieurs sessions/années (à l'exception d'un professeur novice qui a intégré la méthode à l'automne 2024 et a été encadré par deux professeures plus expérimentées). Même si elles et ils n'ont pas toujours exactement les mêmes versions (variation dans les lectures ou les travaux), le cœur de la méthode demeure. L'utilisation de cette méthode repose sur des principes qui tranchent radicalement avec les méthodes traditionnelles. Le corps professoral utilisant la simulation le fait sur une période similaire (environ la moitié de la session, après la semaine de relâche), avec des personnages et un scénario très semblable. Quelques thématiques peuvent varier, mais les principes pédagogiques, l'immersion historique et le fonctionnement de la classe sont identiques (classe prise en charge par les étudiant-e-s, débats, discours, etc.).

Pour les professeur-e-s recruté-e-s pour les groupes de comparaison, elles et ils ont été sélectionné-e-s par une stratégie d'échantillonnage théorique intentionnel fondé sur leur intérêt et leur compétence. Nous souhaitons recruter des professeur-e-s ayant une compétence reconnue dans le milieu et une expérience importante d'enseignement. Il fallait également qu'elle ou il donne le premier cours de philosophie lors des sessions correspondant à nos prises de données et que leur style et méthode d'enseignement ne sortent pas des pratiques habituelles observables. Nous avons envoyé une lettre de sollicitation aux personnes correspondant à ces critères et toutes ont accepté. Mentionnons qu'un-e des professeur-e-s recruté-e-es ne correspondait pas au profil recherché dans la mesure où cette personne était moins expérimentée dans son enseignement, mais était disponible aux sessions de prises de données.

Dans le cadre de notre étude, les enseignant-e-s, qu'elles ou ils soient responsables des groupes de traitement ou de contrôle, devaient accepter que leurs étudiant-e-s soient sondé-e-s sur leur temps de classe. Elles et ils acceptaient également d'être observé-e-s d'une à deux séances par session par la conseillère pédagogique. Enfin, elles et ils devaient également remplir deux fiches contextuelles au début et à la fin de la session pour chacun de leur groupe et participer à un entretien enregistré avec la conseillère pédagogique. Les données liées à la réussite de leur groupe-classe (moyennes des évaluations, des notes finales, écarts-types et médianes quand elles sont disponibles) ont également été récoltées.

PLAN DE LA COLLECTE DES DONNÉES

L'année 2023-2024 a servi à la mise à jour de la méthodologie et au montage des outils de collecte. La session d'hiver 2024 a permis un prétest des outils pour vérifier leur fiabilité et leur cohérence. Le prétest a eu lieu seulement à Maisonneuve. La prise de données réelles à Maisonneuve et dans les autres établissements a commencé à l'automne 2024. Dans le tableau à la page suivante se trouve les moments des différentes prises de données avec les outils utilisés.

Dans la mesure du possible, la systématique a été conservée pour que les mesures soient toujours au même moment. Mais la prise de données est affectée par deux éléments : les modifications et différences des calendriers scolaires (éléments hors de notre contrôle, ex. grève étudiante lors de la session d'automne 2024) et la participation aux focus groups. Les premiers groupes n'ont pas pu être tenus faute de participation.

Tableau des groupes recrutés par session

Session : H24	Collège de Maisonneuve	Collège André Grasset	Total
Prétest			
Groupe de traitement	2	0	2
Groupe de comparaison	2	0	2
Session : A24	Collège de Maisonneuve	Collège André Grasset	Total
Groupe de traitement	5	5	10
Groupe de comparaison	5	1	6
Session : H25	Collège de Maisonneuve	Collège André Grasset	Total
Groupe de traitement	3	3	6
Groupe de comparaison	1	1	2
Session : A25	Collège de Maisonneuve	Collège André Grasset	Total
Groupe de traitement	2	1	3
Groupe de comparaison	2	1	3

Total (sans le prétest)	18	12	30

Calendrier de la collecte de données

Prétest							
H2024	Janv.	Fév.	Mars	Avril	Mai	Juin	
Maisonneuve		S3 - Q1 S3 - FC		S11 – OBS S12 – OBS	S14 – Q2	E IC	
Prise de collecte 1							
A-2024	Août	Sept.	Oct.	Nov.	Déc.		
Maisonneuve	S2-FC S2 - Q1			S12 – OBS S13 – OBS + <i>PANAS</i>	S14 – Q2 S16-E		
André Grasset	S2-FC S2 - Q1			S12 – OBS S13 – OBS + <i>PANAS</i>	S14 – Q2 S16-E		
Prise de collecte 2							
H-2025	Janv.	Fév.	Mars	Avril	Mai	Juin	
Maisonneuve	IC	S2 - FC S2 - Q1 FOC Q3 du prétest		<i>PANAS</i>	S14 – Q2	E FC IC	
Prise de collecte 3							
A-2025	Août	Sept.	Oct.	Nov.	Déc.	Janv.	Fév.
Maisonneuve	Q3 de A24 S2 - FC S2 - Q1	FOC		S13 – OBS + <i>PANAS</i>	S14 – Q2 S-16 FC		Q3 de H25 FOC
LÉGENDE : Q = questionnaire/OBS = observation/FOC = Focus-group/ <i>PANAS</i> = questionnaire émotions/E = entretien avec profs/S = semaine/IC = indicateurs-clés/FC = fiche de contexte à remplir par profs							

RÉSULTATS

Efficacité de la mise en œuvre

Dans cette section, nous déterminerons en quelle proportion le projet de recherche (calendrier, expertise, données obtenues, efficacités et pertinence des outils dans ce contexte spécifique, ressources financières et humaines, participation, etc.) est conforme aux objectifs initialement fixés. Nous vérifierons l'efficacité des mesures d'atténuation des risques et nous analyserons la pertinence des stratégies mises en œuvre dans notre recherche.

❖ Objectifs de réalisation de la recherche atteints tels qu'anticipés

- Le calendrier des tâches et des collectes de données a été globalement respecté. De minimes modifications ont dû avoir lieu⁵⁴². Dans l'ensemble, nous sommes satisfaites du déroulement des étapes du projet.
- L'analyse du contexte de la méthode ainsi que la création des outils de collecte de données ont été réalisées dans les temps prévus. Aucun problème significatif n'a été rencontré dans l'exécution de ces tâches.
- Le recrutement des professeur-e-s participant à l'étude fut plus fructueux que prévu. En effet, le nombre de groupes souhaités a non seulement été atteint, mais il a dépassé nos attentes (anticipé : 24 groupes, réel : 30 groupes), car les professeur-e-s enseignant avec la méthode ont eu plus de groupes qu'anticipés.
- Comme convenu, la certification éthique a été acceptée sans modification ainsi que son renouvellement, malgré le fait que des circonstances extérieures aient affecté la date d'obtention de la certification⁵⁴³.
- Les différentes mesures mises en place pour respecter les principes en éthiques de la recherche ont toutes été remplies dans les délais prescrits et ont été maintenues sur toute la durée de l'étude. (Formation FER, signature des accords de confidentialité, signature des consentements, etc.)

❖ Aléas et imprévus dans la collecte de données

- Le calendrier de collecte de données a dû être revu en raison de grèves étudiantes. Celles-ci ont affecté la séquence de cours et donc les moments où les prises de données devaient être faites lors de deux sessions distinctes (hiver 2024 et hiver 2025). Cela n'a pas engendré la perte de données. Lors

⁵⁴² Voir la section consacrée au prétest.

⁵⁴³ Voir la section consacrée à l'éthique de la recherche.

de la dernière session de collecte de données, la combinaison d'une grève des employés de la STM et de deux grèves étudiantes a forcé un réaménagement des cours qui a pu affecter le climat des cours et les données obtenues.

- Un problème sur le serveur de *LimeSurvey* a rendu inutilisable leur plateforme durant une journée. Cette situation a empêché la collecte de données d'un des questionnaires pour un groupe. Afin d'éviter que cette situation se reproduise, nous avons utilisé des questionnaires papier pour le reste de la journée.
- Une des occurrences d'un des questionnaires dans un des groupes n'a pu être faite, car le groupe avait accumulé un retard et n'a pas pu nous recevoir.
- Le technicien du projet s'est absenté quelque mois. Nous avons trouvé un remplaçant pour remplir ses fonctions. Ce changement n'a pas occasionné de problème.
- Nous avons observé une plus grande attrition que souhaitée pour le troisième questionnaire. Cela a fait en sorte que nous n'avons pas pu tirer autant d'informations qu'espéré de cette occurrence du questionnaire.
- Nous n'avons pas pu compiler les données liées au taux d'absentéisme, car celles-ci étaient manquantes pour un trop grand nombre de professeur-e-s pour nous permettre d'en faire une analyse fiable.

❖ Équité et inclusion

Sur le plan de l'inclusion et de l'équité entre les groupes, soit de vérifier si certaines populations déjà marginalisées (culturellement, socioéconomiquement, etc.) risquaient de l'être davantage par l'étude, à la lumière des résultats quantitatifs et qualitatifs obtenus, il n'apparaît pas que les effets de la méthode pédagogique ou de la recherche augmentent les inégalités. Rien n'indique que des groupes vulnérables aient été marginalisés. Au contraire, les résultats tendent plutôt à démontrer une augmentation des relations sociales entre les étudiant-e-s des groupes de traitement. Ce qui représente un gain pédagogique. L'origine culturelle, le genre, le statut socioéconomique, le programme d'étude n'ont pas été des obstacles à l'intégration des étudiant-e-s des groupes où la pédagogie *Rejouer le passé* a été utilisée. Les données ne nous permettent toutefois pas de vérifier si la méthode utilisée permet une meilleure intégration des étudiant-e-s à besoins particuliers, car notre échantillonnage était trop restreint pour en tirer des conclusions valables. Globalement, tout porte à croire que la méthode représente un bénéfice en termes d'inclusion et d'équité pour les populations touchées.

❖ Co-variables

- Genre
- MGS
- Doubleur (si l'échantillonnage le permet)
- Langue maternelle (francophone ou allophone)
- Cégep privé/public
- SAIDE (si l'échantillonnage le permet)
- Automne/hiver
- Moyenne de l'épreuve finale
- Moyenne du cours
- Baisse du taux d'absentéisme
- Taux de réussite (via SIPIA)

Données de réussite scolaire

Dans cette section, nous indiquons les données de réussite scolaire récoltées pour les classes participantes 340-101-MQ soit le taux de réussite, la moyenne et la médiane à l'évaluation finale, la moyenne et la médiane des notes finales, l'écart-type et le nombre d'échecs, par groupes-classes et par session, au Collège de Maisonneuve et au Collège Grasset. Par souci d'anonymisation, tous les numéros de groupe ont été modifiés. Les données de réussite scolaire n'étaient pas accessibles dans leur intégralité pour le Collège André Grasset, nous avons seulement pu indiquer les moyennes des notes finales du cours et le nombre d'échecs par groupes.

Concernant les taux de réussite, les données sont disponibles uniquement pour le Collège de Maisonneuve et sont exportées du SIPIA (Power BI de Microsoft), système qui présente les données de réussite sur les programmes d'étude en intégrant notamment les indicateurs de réussite. Les données tiennent compte seulement des étudiant-e-s après que la date d'abandon du cours soit passée (19 septembre à l'automne, 14 février à l'hiver). Les abandons et les incomplets ne sont pas comptés dans le taux de réussite. Rappelons que les taux de réussite présentés incluent toutes les personnes étudiantes d'un groupe-classe et donc pas seulement les individus ayant accepté de participer à l'étude. Dans certains cas, le système peut retirer dans sa comptabilisation des étudiant-e-s inscrit-e-s par commandites ou dans une autre unité organisationnelle, mais ces cas de figure sont rares.

▪ Session d'automne 2024

Taux de réussite	Numéro de groupe	Taux de réussite
Groupes simulation avec	Groupe A	92.3 %
	Groupe B	80.6 %
	Groupe C	60 %
	Groupe D	66.7 %
	Groupe E	90.6 %
Groupes simulation sans	Groupe F	88.6 %
	Groupe G	82.9 %
	Groupe H	97.3 %

	Groupe I	82.4 %
	Groupe J	80 %
Taux de réussite session Maisonneuve		86.8 %
Taux de réussite Montréal		86.9 %
Taux de réussite réseau		85.6 %

❖ Collège de Maisonneuve - groupes avec simulation

GROUPES	MÉDIANES ÉVALUATION FINALE	MOYENNE À L'ÉVALUATION FINALE	MÉDIANES NOTES FINALES	MOYENNE NOTES FINALES	ÉCART TYPE	NOMBRE D'ÉCHECS
Groupe A	66.4	66.1	71.4	73	11	2
Groupe B	72	69.1	70.7	70.1	8.6	5
Groupe C	60	60.8	64.6	63.6	11.9	10
Groupe D	67	64.48	67.9	68.2	14.5	8
Groupe E	70.9	70.7	75.2	75.1	10.3	2
Moyennes des groupes	67.26	66.236	69.96	70	11.26	5.4

❖ Collège de Maisonneuve - groupes sans simulation

GROUPES	MÉDIANES ÉVALUATION FINALE	MOYENNE À L'ÉVALUATION FINALE	MÉDIANES NOTES FINALES	MOYENNE NOTES FINALES	ÉCART TYPE	NOMBRE D'ÉCHECS
Groupe F	76	73.5	75.1	72	15.7	4
Groupe G	63	64.4	65.3	64.3	15.5	5
Groupe H	74.2	74.7	70.5	70.9	9.9	0
Groupe I	66.2	61.7	68	66.3	11.2	1
Groupe J	66.2	60	67.5	63.5	15.2	5
Moyennes des groupes	69.12	66.86	69.28	67.4	13.5	3

❖ Collège André Grasset - groupes avec simulation

GROUPES	MOYENNE NOTES FINALES	NOMBRE D'ÉCHECS
Groupe K	86.56	0

Groupe L	88.33	0
Groupe M	82.11	2
Groupe N	86.82	0
Groupe O	82.86	1
Moyennes des groupes	85.336	0,6

❖ Collège André Grasset - groupe sans simulation

GROUPE	MOYENNE NOTES FINALES	NOMBRE D'ÉCHECS
Groupe P	77.97	2

▪ Session d'hiver 2025

Taux de réussite	Numéro de groupe	Taux de réussite
Groupes avec simulation	Groupe A	67.7 %
	Groupe B	58.1 %
	Groupe C	76.9 %
Groupe sans simulation	Groupe D	71.4 %
Total session Maisonneuve		76.2 %

❖ Collège de Maisonneuve - groupes avec simulation

NO. DE GROUPE	MÉDIANES ÉVALUATION FINALE	MOYENNE À L'ÉVALUATION FINALE	MÉDIANES NOTES FINALES	MOYENNE NOTES FINALES	ÉCART TYPE	NOMBRE D'ÉCHECS
Groupe A	77.1	73.7	78.2	70.9	17.6	9
Groupe B	65	63.6	65.7	64.6	11.5	9
Groupe C	62.1	62.1	67.1	67.6	11	4
Moyennes des groupes	68.1	66.5	70.3	67.7	13.4	7.3

❖ Collège de Maisonneuve - groupe sans simulation

NO. DE GROUPE	MÉDIANES ÉVALUATION FINALE	MOYENNE À L'ÉVALUATION FINALE	MÉDIANES NOTES FINALES	MOYENNE NOTES FINALES	ÉCART TYPE	NOMBRE D'ÉCHECS
Groupe D	62	63	66.4	66.4	9.3	5

❖ Collège André Grasset - groupes avec simulation

GROUPE	MOYENNE NOTES FINALES	NOMBRE D'ÉCHECS
Groupe E	79.49	1
Groupe F	82.85	0
Groupe G	84.56	1
Moyennes des groupes	82.3	0.7

❖ Collège André Grasset - groupe sans simulation

GROUPE	MOYENNE NOTES FINALES	NOMBRE D'ÉCHECS
Groupe H	73.68	2

▪ Session d'automne 2025

Taux de réussite	Numéro de groupe	Taux de réussite
Groupes avec simulation	Groupe A	76.9 %
	Groupe B	87.5 %
Groupe sans simulation	Groupe C	97.4 %
	Groupe D	90.3 %
Total session Maisonneuve	87.4 %	

❖ Collège de Maisonneuve - groupes avec simulation

GROUPE	MÉDIANES ÉVALUATION FINALE	MOYENNE À L'ÉVALUATION FINALE	MÉDIANES NOTES FINALES	MOYENNE NOTES FINALES	ÉCART TYPE	NOMBRE D'ÉCHECS
Groupe A	71.7	66.6	74.5	72.8	9.5	4

Groupe B	66.6	66.9	70.4	73	10.5	2
Moyennes des groupes	69.15	66.75	72.45	72.9	10	3

❖ Collège de Maisonneuve - groupes sans simulation

GROUPE	MÉDIANES ÉVALUATION FINALE	MOYENNE À L'ÉVALUATION FINALE	MÉDIANES NOTES FINALES	MOYENNE NOTES FINALES	ÉCART TYPE	NOMBRE D'ÉCHECS
Groupe C	74.8	74.5	77.6	77.5	8.8	1
Groupe D	71.9	70.3	71.9	70.3	16.7	1
Moyennes des groupes	73.35	72.4	74.75	73.9	12.75	1

❖ Collège André Grasset - groupe avec simulation

GROUPE	MOYENNE NOTES FINALES	NOMBRE D'ÉCHECS
Groupe E	78.44	2

❖ Collège André Grasset - groupe sans simulation

GROUPE	MOYENNE NOTES FINALES	NOMBRE D'ÉCHECS
Groupe F	77.47	1

▪ Données cumulées des moyennes des notes finales

NOMBRE DE GROUPE	MOYENNE NOTES FINALES	A24	H25	A25	TOTAL
10 GROUPE	AVEC SIM MAISONNEUVE	70	67.7	72.9	70.20
8 GROUPE	SANS SIM MAISONNEUVE	67.4	66.4	73.9	69.23
9 GROUPE	AVEC SIM GRASSET	85.336	82.3	78.44	82.03
3 GROUPE	SANS SIM GRASSET	77.97	73.68	77.47	76.37
19 GROUPE	AVEC SIM	77.668	75	75.67	76.11

11 GROUPES	SANS SIM	72.534	70.04	75.685	72.75
TOTAL : 30 GROUPES					

▪ Analyse et discussion sur la réussite scolaire

Avant de nous concentrer sur la réussite éducative qui constitue le principal objectif de notre étude, revenons sur les données de réussite obtenues. Sur le plan de la réussite scolaire, si on compare la moyenne des notes finales obtenue au premier cours de philosophie de tous les groupes de traitement (76.11 %) à celles des groupes de contrôle (72.75 %), toutes sessions et collèges confondus, on observe un écart favorable aux groupes avec simulation de 3.36 points⁵⁴⁴. Cette différence s'observe également dans le détail, ainsi les groupes avec simulation au Collège André Grasset qui ont toujours une moyenne supérieure aux groupes sans simulation, mais plusieurs groupes sont comparés à un seul. Au Collège de Maisonneuve, la différence existe en ce sens pour l'automne 24 et l'hiver 25, mais est plus faible, ou s'inverse pour l'automne 25. Ces données sont difficiles à interpréter et possiblement biaisées, notamment du fait que les moyennes au privé sont plus élevées et le taux d'échecs beaucoup plus bas. Or, il n'y avait que trois groupes sans simulation au Collège André Grasset pour 9 groupes avec simulation. De même, il y avait 19 groupes de traitement et 11 groupes de contrôle dans le calcul pour comparer les moyennes de notes finales. Nous n'avons pas la moyenne générale au secondaire des étudiant-e-s par groupe, ce qui aurait pu permettre une certaine perspective sur le niveau ou la progression des groupes. En revanche, nous savons qu'une proportion un peu plus grande d'étudiant-e-s provenant du secondaire privé se trouvait dans les groupes avec simulation.

Concernant les taux de réussite, nous n'avons que les données pour le Collège de Maisonneuve. Rappelons que le taux de réussite correspond au nombre d'étudiant-e-s ayant réussi le cours (note ≥ 60 %) divisé par le nombre d'étudiant-e-s inscrits multiplié par 100. Les variations des taux de réussite d'un-e enseignant-e à un-e autre, d'une session à l'autre varient grandement. Nous n'avons malheureusement pas de statistiques longitudinales significatives nous permettant de calculer le taux de réussite moyen des groupes d'un-e professeur-e lorsqu'il ou elle a donné le 340-101-MQ. Les groupes sans simulation au Collège de Maisonneuve semblent en général avoir un meilleur taux de réussite que les cours sans simulation.

⁵⁴⁴ Voir la section consacrée aux données de réussite scolaire.

Cependant, les chiffres obtenus tant pour les moyennes des évaluations finales, des notes finales et des taux de réussite sont à considérer avec beaucoup de prudence. En effet, de nombreux biais s'introduisent dans ces données liées à l'enseignant-e et sa manière d'évaluer. Il peut y avoir une différence de sévérité dans la correction, un alignement variable entre les objectifs du cours, la préparation et la construction des examens, une différence dans la gestion de classes (pénalisation institutionnelle variables ou non des absences, des retards). Surtout, ces données mesurent une réussite scolaire en se basant uniquement sur la notation et le seuil de passage. Or, les instruments d'évaluation sont différents d'un-e professeur-e à un-e autre, les échelles de notation ne sont pas homogènes et surtout les poids distincts accordés aux composantes de la note ont une grande variabilité d'un-e enseignant-e à un autre (chaque professeur-e ayant une grille avec un nombre d'évaluations différentes, pondérées et corrigées différemment). Enfin, n'ayant pas de variables de bases, il est également difficile de mesurer un effet de progression en regard d'un niveau initial variant également d'un groupe à un autre. Il est donc difficile d'interpréter ces données et d'établir des inférences avec l'usage de la méthode comparativement aux autres outils de mesure quantitatifs utilisés dans les axes portant sur la réussite éducative.

Volet quantitatif : résultats et discussion

■ Portrait des statistiques descriptives

En nous basant sur les statistiques descriptives du temps 1, nous pouvons broser un portrait plus précis de la population étudiante participant à l'étude. Sur les trente groupes de 101 du Collège André Grasset et du Collège de Maisonneuve sélectionnés aux sessions d'automne 2024, d'hiver 2025 et d'automne 25, 19 groupes de traitement (enseignement avec la simulation) et 11 groupes de contrôle (enseignement sans simulation) ont été recrutés. Nous sélectionnons et présentons ici les statistiques descriptives et les éléments d'analyse les plus importants pour l'interprétation des résultats quantitatifs. Le rapport statistique comprenant l'ensemble des données est disponible dans l'annexe intitulée rapport statistique. Les statistiques descriptives suivantes représentent tous les individus ayant répondu au questionnaire, ayant accepté de participer à l'étude et s'étant identifiés avec leur prénom et nom respectif. Tout individu ne respectant pas ces critères n'est pas inclus dans les statistiques, ainsi que dans les analyses. La valeur associée à N représente le nombre d'individus qui remplit les critères mentionnés. Cette taille d'échantillon varie selon le temps de réponse aux questionnaires (ainsi l'échantillon varie selon les questionnaires).

Au temps 1, la population totale de l'étude est $n=858$ répartie de la manière suivante : $n=324$ dans les groupes de contrôle et $n=534$ pour les groupes d'intervention. Nous avons une répartition pour le genre de 496 personnes s'identifiant comme femme soit 57.8 % et de 350 personnes s'identifiant comme homme, soit 40,8 % de la population totale de l'étude. 4 personnes s'identifient comme « autre » et 8 « préfèrent ne pas répondre ». 71.7 % des étudiant-e-s ont pour langue maternelle le français, 23.9 % une autre langue et 4 % l'anglais. 75.6 % de la population de l'étude est née au Québec et 22.8 % à l'extérieur du Canada. 330 participant-e-s soit 38.5 % de la population de l'étude provient du Collège privé André Grasset et 522 participant-e-s soit 60.8 % viennent du Collège public de Maisonneuve. Sur les 23 programmes possibles, 34.7 % viennent du programme de Sciences de la nature et 31.1 % du programme de Sciences humaines. Ces deux programmes sont les plus populeux au Cégep. Pour les personnes doubleuses, il est important de noter les variations au temps 1 entre les sessions pour cette donnée. Ainsi, pour l'automne 2024 (449 individus), 7.13 % ont échoué leur premier cours contre seulement 5.59 % à l'automne 2025 (182 individus) et 7.93 % à l'hiver 2025 (227 individus). Les taux de réussite de ces sessions montrent d'ailleurs une meilleure réussite à l'automne 2025, suivie de l'automne 2024 puis de l'hiver 2025, nous y reviendrons. Parmi les participant-e-s, 8.5 % ont fait un retour aux études, 14 % sont inscrits aux services adaptés et 9 % sont en sport-étude. 48.7 % des étudiant-e-s participant-e-s ont été à

l'école secondaire privée et 46.4 % à l'école secondaire publique. Les étudiant-e-s proviennent donc presque à égalité soit du secondaire privé soit du public, mais il y a un peu plus d'étudiant-e-s du secondaire privé dans les groupes avec intervention : 51.3 % contre 44.4 % pour les groupes de contrôle. Enfin, 41.3 % des étudiant-e-s avaient une MGS comprise entre 75 % et 84 % et 43.9 % une moyenne comprise entre 85 % et 94 %. Il est important de noter qu'au niveau de la MGS, les étudiant-e-s sont réparti-e-s à peu près équitablement entre les groupes de contrôle et d'intervention (autour de 40 %).

Au niveau de la participation par session, l'automne 2024 compte le plus grand nombre de participant-e-s avec un total de 449 personnes qui représentent à peu près la moitié de la population de l'étude (52.3 %) dont 271 (50.7 %) dans les groupes d'intervention et 178 (54.9 %) dans le groupe de contrôle. À l'hiver 2025, il y a 227 participant-e-s (26.5 %) dont 177 (33.1 %) dans les groupes d'intervention et 50 (15.4 %) dans les groupes de contrôle. Enfin, à l'automne 2025, on compte 182 personnes participant-e-s (21.2 %), dont 86 dans les groupes d'intervention (16.1 %) contre 96 dans les groupes de contrôle (29.6 %).

■ Analyses descriptives

❖ Réussite éducative

L'objectif de l'étude est de déterminer si la simulation « Au seuil de la démocratie : Athènes en -403 » de la méthode *Rejouer le passé* favorise la réussite éducative chez les étudiant-e-s du premier cours de philosophie au collégial sous l'angle de la pensée ouvertement active évaluée par l'*AOT*, du vécu d'émotions évalué par le *PANAS* (double-échelle, un pour les positives et une pour négatives) et d'un rapport positif à soi et à autrui, évalués par le *TEIQue* et l'*ÉSAS*. Comme précisé dans le rapport statistique, il faut obtenir des résultats statistiquement significatifs dans la différence entre les deux groupes (traitement versus contrôle) dans au moins l'un des cinq questionnaires psychométriques pour parvenir à la conclusion que la méthode favorise la réussite éducative chez les étudiant-e-s du premier cours de philosophie. Un modèle par axe a été réalisé. Afin de corriger pour la multiplicité des tests, la correction de Bonferroni est appliquée. Un seuil $\alpha=0.05/5=0.01$ est utilisé afin d'obtenir un seuil de signification global de 5 % pour la réponse à l'objectif principal.

La déperdition étant trop importante au temps 3 (celui n'a été pris que pour l'automne 2024 et l'hiver 2025), le modèle a utilisé le temps 1 et 2, mais des analyses de sensibilité permettent néanmoins de vérifier si des incohérences sont notables avec les objectifs en tenant compte du temps 3.

Dans le cadre de l'objectif principal, quand on observe le paramètre mesurant une différence entre les groupes dans l'évolution du score, on obtient pour les trois axes, les résultats suivants :

Axes	Résultats (valeur-p)	Significativité

1. <i>AOT</i>	0.73642	Non significatif
2.1. PAS	0.0011	Significatif
2.2. NAS	0.0231	Non significatif
3.1. TEIque	0.38366	Non significatif
3.2. ÉSAS	< 0.0001	Significatif

On peut constater que 2 axes proposent des différences significatives. Étant donné qu'au moins un axe est significatif, il est possible d'affirmer que la méthode semble avoir favorisé la réussite éducative chez les étudiant-e-s du premier cours de philosophie au collégial sous l'angle de la pensée ouvertement active, du vécu d'émotions et d'un rapport positif à soi et à autrui pourra être émise, avec un risque de se tromper environ une fois sur vingt.

❖ **Axe 1 : mesure de la pensée activement ouverte avec l'*AOT***

Nous avons utilisé le questionnaire psychométrique *AOT* (Stanovich & et Toplak, 2023) pour mesurer la pensée activement ouverte. Rappelons qu'il comporte 13 items notés sur une échelle Likert à six points sans point neutre allant de « fortement en désaccord » à « fortement en accord » et qu'il a une fiabilité interne de 0.84. Un modèle linéaire mixte a été utilisé pour interpréter les résultats. Rappelons que l'intérêt d'utiliser un tel modèle est de tenir compte de la différence initiale de niveau entre les groupes comparés et des changements dans le temps qui ne sont pas dus à l'intervention. Les observations incluses dans la modélisation sont les individus ayant indiqué un même nom/prénom aux temps 1 et 2 (permettant le lien) et ayant complété 100 % des questions du questionnaire sur l'*AOT* à ces deux temps. L'analyse porte sur 478 participant-e-s (après les retraits de 8 répondant-e-s dans l'analyse, voir le rapport). Étant donné que très peu de différences sont observées entre les enseignant-e-s, cette variable a été retirée du modèle.

Dans l'objectif principal, le paramètre obtenu est de 0.1569 avec une erreur standard de 0.4659, indiquant une valeur-p de 0.73642. Le paramètre indique ainsi que lorsqu'on passe du temps 1 au temps 2, le groupe intervention change en moyenne de 0.1569 unité de plus que le groupe contrôle. Cette différence à travers les groupes dans l'évolution du score global de l'*AOT* n'est cependant pas suffisante pour être jugée statistiquement significative au regard du seuil de signification global de 5 % pour la réponse à l'objectif principal. On note également que la moyenne du score à l'*AOT* est déjà un peu plus élevée au temps 1 dans le groupe intervention (56.48) que le groupe contrôle (55.41).

En revanche, dans le cadre des analyses secondaires, les modèles sont ajustés pour être considérés indépendamment de l'objectif principal, en eux-mêmes. De cette façon, un seuil de signification de $\alpha=0.05$ est utilisé. De plus, les résultats obtenus pour les co-variables seront également investigués. Dans ce contexte, les résultats du questionnaire *AOT* permettent d'observer une différence statistiquement significative entre les données du groupe de contrôle et celles du groupe d'intervention. Le paramètre

indique qu'un individu du groupe intervention obtient en moyenne un score global pour l'*AOT* supérieur de 1.3567 (valeur- $p = 0.03825$). À ce résultat, on peut également remarquer que pour tous les groupes, la différence entre le temps 1 et le temps de réponse est également statistiquement significative (valeur- $p = 0.04584$). Les résultats obtenus au temps 2 sont supérieurs de 0.7401 point par rapport à ceux au temps 1. Dans le modèle indiqué, la session d'automne 2024 (avec le plus de participant-e-s) est utilisée comme référence. On remarque que lorsqu'on compare les moyennes marginales estimées, une différence significative (valeur- $p = 0.0074$) entre les deux sessions d'automne, ainsi qu'une différence significative (valeur- $p = 0.0145$) entre l'automne 2025 et l'hiver 2025 sont observées. Aucune différence marquée n'est détectée entre l'automne 2024 et l'hiver 2025. L'automne 2025 propose des résultats plus élevés (2.29 unités par rapport à A24 et 2.519 unités par rapport à H25). Le modèle ne détecte aucune différence entre le genre des individus, l'établissement d'étude collégiale et l'interaction entre le groupe et le temps.

Dans l'analyse de sensibilité qui permet d'investiguer les objectifs principaux et secondaires en tenant compte du troisième temps de mesure, la taille d'échantillon a réduit de façon importante. Ainsi 45 individus ont répondu aux trois temps pour l'*AOT*. La répartition des 45 individus dans l'axe 1 n'est pas très équilibrée : 20 étudiant-e-s proviennent du Collège André-Grasset, alors que 25 proviennent du Collège de Maisonneuve et seulement 10 individus proviennent du groupe contrôle contre 35 pour le groupe intervention. La session d'automne 2024 est surreprésentée avec 37 individus par rapport à 8 pour celle d'hiver 2025. On observe très peu de répondants par enseignant. Pour chacun des 9 enseignant-e-s, on observe de 1 à 12 étudiant-e-s ayant répondu. On observe 30 observations au genre féminin et 15 au genre masculin. Dans ce contexte, aucune différence significative n'est observée pour l'axe 1 entre les groupes, les différents temps, l'interaction entre les groupes et le temps ainsi que la session scolaire.

Sur le plan des statistiques descriptives strictement, sans appariement des étudiant-e-s, on observe que les scores de l'*AOT* progressent du temps 1 ($n=858$), au temps 2 ($n=657$) et 3 ($n=157$) dans les deux groupes et en proportion plus grande pour les groupes intervention.

❖ Axe 2 : vécu d'émotions

Pour cet axe, c'est le questionnaire à double-échelle *PANAS* qui a été utilisé. Les résultats sont donc analysés en deux parties : les émotions positives, puis les émotions négatives. Afin de valider les deux axes, soit le fait de vivre plus d'émotions positives ou plus d'émotions négatives, un modèle linéaire mixte est réalisé. Les observations incluses dans la modélisation sont les individus ayant complétés 100 % des questions du questionnaire sur le *PANAS*. Il est à noter que pour ces deux échelles, un seul temps de réponse est observé (le questionnaire est distribué à la fin d'un cours avec une séance de

simulation pour le groupe expérimental et au même moment dans la session pour le groupe contrôle, bien que ceux-ci n'aient pas eu de simulation dans leur cas). On dénombre 676 individus respectant ces critères pour chacune des échelles, 277 dans les groupes de contrôle et 399 dans les groupes intervention. Pour information, trois classes n'ont pas pu passer le questionnaire *PANAS* sur les trente groupes participants en raison de circonstances hors de notre contrôle (bug informatique, horaire bouleversé). Rappelons que pour ce questionnaire, plusieurs variables ne peuvent être considérées étant donné que certaines questions n'étaient pas posées et que le répondant demeurait anonyme. Précisons d'emblée qu'il n'y a pas d'objectifs tertiaires dans le cadre du *PANAS*, puisqu'il ne contient pas de sous-échelles autre que celle des émotions positives et de celle des émotions négatives. Il s'agit d'un questionnaire à double-échelles avec échelle de Likert où chaque émotion est notée sur 5 points, allant de « jamais » à « un peu », « modérément », « assez souvent », « toujours ». Il y a 10 émotions notées sur 5 points, pour un score maximal de 50 points. Les émotions positives mesurées sont : se sentir intéressé-e, excité-e, fort-e, enthousiaste, fier-ère, vigilant-e, inspiré-e, déterminée, attentif-ve, actif-ve. Les émotions négatives mesurées sont : se sentir perturbé-e, bouleversé-e, coupable, effrayé-e, hostile, irritable, honteux, nerveux, agité-e, apeuré-e. Contrairement aux autres questionnaires, le *PANAS* n'a pas de dimension longitudinale, il est passé une seule fois durant la session, à la fin d'une séance de la semaine 12 ou 13 et ne recueille aucune statistique descriptive.

Émotions positives

Pour l'objectif principal, on constate une différence statistiquement significative entre les groupes. Ce paramètre possède une valeur de 7.0067 avec erreur standard de 1.2087, pour une valeur-p de 0.0011. La différence moyenne entre le groupe intervention et le groupe contrôle est de 7.0067, en faveur du groupe intervention. Il y a donc un score plus élevé pour le groupe expérimental/simulation. Ce résultat indique par le fait même que le nombre moyen d'émotions positives vécues par ce groupe est supérieur à celui pour le groupe contrôle.

Pour les objectifs secondaires, une différence statistiquement significative est également perçue entre les groupes. Une valeur supérieure de 7.0067 est observée pour le groupe intervention par rapport au groupe contrôle, pour une valeur-p de 0.0011. La différence entre les établissements scolaires et les sessions étudiées ne sont pas significatives.

Il n'y a pas d'objectifs tertiaires, en revanche, il est pertinent de commenter les statistiques descriptives obtenues pour raffiner les données sur les types d'émotions vécues et leur intensité. Rappelons que le questionnaire évalue l'intensité de 10 émotions positives sur une échelle de Likert à 5 points allant de « jamais » à « toujours » et que le total de l'intensité émotionnelle est sur 50. Les groupes avec simulation

présentent une moyenne de 30.3 comparativement à 23.79 pour les groupes sans simulation. Voici un tableau présentant les scores par type d'émotions positives :

Émotions positives	Groupe intervention	Groupe contrôle	Différence
1. Intéressé-e	3.73	3.08	0.65
2. Excité-e	2.93	1.87	1.06
3. Fort-e	2.76	2.33	0.43
4. Enthousiaste	3.15	2.51	0.64
5. Fier-ère	2.90	2.11	0.79
6. Vigilant-e	2.26	1.76	0.5
7. Inspiré-e	2.82	2.53	0.29
8. Déterminé-e	3.03	2.41	0.62
9. Attentif-ve	3.67	3.10	0.57
10. Actif-ve	2.96	2.22	0.74

Dans les groupes expérimentaux, on observe quatre items au-dessus du seuil de 3 (« modérément ») et parmi ceux-là, deux s'approchant du 4 (« assez souvent »). Les items ayant les scores les plus élevés, c'est-à-dire dont l'intensité ressentie est la plus forte sont ainsi l'intérêt, l'attention, l'enthousiasme et la détermination. L'item ayant le plus bas score est la vigilance à 2.26. Aucun item ne descend en dessous de la barre du 2. Dans les groupes de contrôle, seuls deux items ont un score dépassant le seuil de 3. Les items ayant le score le plus élevé sont l'attention et l'intérêt. Les items ayant le score le plus bas sont l'excitation et la vigilance. Les différences de score sont particulièrement marquées pour les items sur l'excitation, la fierté, l'activité.

Émotions négatives

Pour l'objectif principal, on ne constate pas de différence statistiquement significative entre les groupes. Ce paramètre possède une valeur de 3.3233 avec erreur standard de 1.1285, pour une valeur-p de 0.0231. La différence moyenne entre le groupe intervention et le groupe contrôle est de 3.3233, en faveur du groupe intervention. Une différence non significative est observée entre ces deux groupes (au seuil $\alpha=0.01$), malgré un score plus élevé pour le groupe expérimental/simulation.

Pour les objectifs secondaires, lorsqu'on considère l'axe indépendamment des cinq axes globaux, la différence entre les groupes intervention et contrôle est significative (valeur-p = 0.0231) avec un seuil de $\alpha=0.05$. Le groupe intervention possède en moyenne un score plus élevé de 3.3233 unités par rapport au

groupe contrôle. On note également qu'en prenant la session de référence de l'automne 2024 dans le modèle indiqué une différence statistiquement significative est observable entre les deux sessions d'automne (valeur-p = 0.0263). La session d'automne 2024 possède des scores de 1.49 unité plus élevée que l'automne 2025. Toutefois, en comparant les moyennes marginales estimées, aucune différence statistiquement significative n'est observable entre les différentes sessions. Il est donc important de faire attention aux conclusions liées à la variation entre les sessions, puisque les modèles donnent deux réponses différentes (une positive et une négative). La différence entre les deux établissements scolaires n'est pas significative.

En comparant les moyennes marginales estimées, aucune différence statistiquement significative n'est observable entre les différentes sessions. Il est donc important de faire attention aux conclusions liées à la variation entre les sessions. La différence entre les deux établissements scolaires n'est pas significative. Il n'y a pas d'objectifs tertiaires, mais nous pouvons commenter les statistiques descriptives obtenues pour raffiner les données sur les types d'émotions vécues et leur intensité. Voici un tableau présentant les scores par types d'émotions négatives :

Émotions négatives	Groupe intervention	Groupe contrôle	Différence
1. Perturbé-e	1.81	1.63	0.18
2. Bouleversé-e	1.82	1.43	0.39
3. Coupable	1.35	1.40	-0.05
4. Effrayé-e	1.49	1.31	0.18
5. Hostile	1.56	1.25	0.31
6. Irritable	1.78	1.63	0.15
7. Honteux-se	1.41	1.24	0.17
8. Nerveux-se	2.52	1.68	0.84
9. Agité-e	2.34	1.70	0.64
10. Apeuré-e	1.52	1.25	0.27

On peut remarquer que les scores sont plus bas que pour les émotions positives. Les émotions négatives vécues sont ressenties moins intensément. Les scores se situent pour le groupe intervention entre 1 et 2, avec seulement deux items dépassant le 2, soit la nervosité et l'agitation. Dans le groupe contrôle, aucun score ne dépasse 2. L'agitation suivie de la nervosité sont les deux items aux scores les plus élevés. Une seule émotion négative est vécue de manière légèrement plus intense que dans le groupe de contrôle, il s'agit de la culpabilité. Les différences les plus marquées entre les groupes de contrôle et d'intervention

se jouent sur les items reliés à la nervosité et à l'agitation. Dans les autres cas, les différences sont moins marquées, se situant entre 0.15 et 0.39.

❖ **Axe 3 : rapport à soi et à autrui**

Deux questionnaires psychométriques différents ont été utilisés pour mesurer si la simulation « Au seuil de la démocratie : Athènes en -403 » de la méthode *Rejouer le passé* favorise la réussite éducative chez les étudiant-e-s du premier cours de philosophie au collégial sous l'angle d'un rapport positif à soi et à autrui. Nous présenterons, pour le *TEIQue*, dans un second temps, nous aborderons l'analyse des résultats obtenus pour l'ÉSAS.

Intelligence émotionnelle - *TEIQue*

Le questionnaire *TEIQue* a été utilisé pour mesurer différents traits de l'intelligence émotionnelle des étudiant-e-s participant à l'étude. L'objectif est de comparer les scores obtenus par les étudiant-e-s des groupes de contrôle avec ceux des étudiant-e-s des groupes de traitement, afin de voir si une différence se dégage en faveur des groupes de traitement. Rappelons que ce questionnaire comporte quatre dimensions (bien-être, maîtrise de soi, émotivité et sociabilité) qui cumulées donnent un score total d'intelligence émotionnelle. Il comporte 30 items. Notre choix s'est arrêté sur la version courte puisqu'elle est plus rapide à remplir et que la cohérence interne reste excellente (environ 0.87). Chacun des 30 items est noté sur une échelle Likert à sept points allant de 1 « fortement en désaccord » à 7 « tout à fait accord ».

Pour l'analyse, un modèle linéaire mixte a été utilisé⁵⁴⁵. Les observations incluses dans la modélisation sont les individus ayant indiqué un même nom/prénom aux temps 1 et 2 (permettant l'association) et ayant complété 100 % des questions du *TEIQue* à ces deux temps. Un total de 441 individus répond à ce critère. Pour l'objectif principal, la différence entre les groupes dans l'évolution du score est le seul paramètre pertinent. Le paramètre obtenu est de 1.0280 avec une erreur standard de 1.1788, indiquant une valeur-p de 0.38366. Le paramètre indique ainsi que lorsqu'on passe du temps 1 au temps 2, le groupe intervention change en moyenne de 1.0280 unités de plus que le groupe contrôle. Cette différence à travers les groupes dans l'évolution du score pour le score global du *TEIQue* n'est cependant pas suffisante pour être jugée significative parce qu'elle est supérieure à la marge d'erreur établie.

Concernant les objectifs secondaires, deux différences significatives sont observées : entre les genres et entre les sessions. Le score moyen obtenu pour le genre masculin est de 5.1271 points plus élevés que

⁵⁴⁵ Pour plus de détails sur les résultats de l'analyse quantitative, voir la version complète consacrée au rapport statistique en annexe.

pour le genre féminin (valeur- $p = 0.00459$) sans égard au temps. La session d'automne 2025 possède les résultats les plus faibles, suivie de près par la session d'automne 2024 (différence non significative entre ces deux sessions). La session d'hiver 2025 possède un score plus élevé (4.5159 points par rapport à l'automne 2024 et 6.3229 points par rapport à l'automne 2025). Ces deux différences sont jugées significatives dans le modèle. En revanche, en ce qui concerne la comparaison des moyennes marginales estimées, aucune différence statistiquement significative n'est observable entre les sessions. Pour les autres variables (groupes, les temps, l'interaction entre le groupe et le temps, ainsi qu'entre les établissements scolaires), aucune différence n'est perçue.

Pour l'analyse des objectifs tertiaires, les quatre dimensions (émotivité, maîtrise de soi, sociabilité et bien-être) du *TEIQue* sont isolées. Un score global a pu être obtenu pour chacune des dimensions à l'aide de la somme des scores de chaque item de la dimension. Pour la dimension émotivité, la variable enseignant-e-s a été retirée, car la variabilité était presque nulle. Les coefficients associés à chacune des variables des dimensions émotivité et sociabilité n'étaient pas significatifs. Cependant, pour la variable maîtrise de soi, on observe une différence statistiquement significative pour la variable genre. Le score pour la dimension maîtrise de soi est de 3.95 points plus élevés chez le genre masculin que féminin. L'ensemble des autres variables ne sont pas significatives. En ce qui concerne le bien-être, on observe une différence statistiquement significative entre la session d'hiver 2025 et les sessions d'automne 2024 et 2025. Les résultats obtenus sont supérieurs pour la session d'hiver (1.38 point pour H25-A24 et 2.07 points pour H25-A25). L'ensemble des autres variables ne sont pas significatives.

L'analyse de sensibilité qui inclut le temps trois de la collecte de données ne permet pas d'obtenir d'informations supplémentaires. En effet, aucune différence statistiquement significative n'est observée entre les groupes, les différents temps, l'interaction entre les groupes et le temps, le genre ainsi que la session scolaire.

Sentiment d'appartenance – ÉSAS

Le questionnaire ÉSAS a été utilisé pour mesurer le sentiment d'appartenance sociale des étudiant-e-s participant à l'étude. L'objectif est de comparer les scores obtenus par les étudiant-e-s des groupes de contrôle avec ceux des étudiant-e-s des groupes de traitement afin de voir si une différence se dégage en faveur des groupes de traitement. Rappelons que ce questionnaire compte 10 items et deux dimensions : acceptation (le fait de se sentir compris, accepté et en confiance dans le groupe) et intimité (les liens et l'attachement aux autres). Le niveau de cohérence interne de cette échelle varie entre 0.89 et 0.91. Chacun des 10 items est noté sur une échelle Likert à sept points allant de 1 « pas du tout désaccord » à 7 « très

fortement accord ». Comme cette échelle est autoadministrée, la mesure obtenue est subjective et elle peut être affectée par des circonstances extérieures.

Un modèle linéaire mixte a été utilisé. Les observations incluses dans la modélisation sont les individus ayant indiqué un même nom/prénom aux temps 1 et 2 (permettant le lien) et ayant complété 100 % des questions du questionnaire l'ÉSAS à ces deux temps. Un total de 425 individus a été inclus dans l'analyse.

Pour l'objectif principal, seul le paramètre interaction groupes et temps dans l'évolution du score est d'intérêt. Le paramètre obtenu est de 7.3548 avec une erreur standard de 1.1669, indiquant une valeur-p inférieure à 0.0001. Le paramètre indique ainsi que lorsqu'on passe du temps 1 au temps 2, le groupe intervention change en moyenne de 7.3548 unités de plus que le groupe contrôle. Cette différence à travers les groupes dans l'évolution du score pour le score global du ÉSAS est suffisante pour être jugée statistiquement significative à un seuil $\alpha=0.01$. Il est donc possible d'affirmer que la méthode semble avoir favorisé la réussite éducative chez les étudiant-e-s du premier cours de philosophie au collégial sous l'angle d'un rapport positif à soi et à autrui.

L'analyse des objectifs secondaires nous permet observer des différences significatives. Une différence statistiquement significative est observée pour l'interaction entre le groupe et le temps (valeur-p < 0.0001). Cette différence s'exprime comme suit : lorsqu'on passe du temps 1 au temps 2, le groupe intervention change en moyenne de 7.3548 unités de plus que le groupe contrôle. Une différence statistiquement significative est également observée entre les établissements scolaires (valeur-p = 0.00983). Le score moyen obtenu au Collège de Maisonneuve est de 6.6275 unités inférieures par rapport au Collège Grasset. On observe une différence statistiquement significative entre les sessions scolaires d'automne 2024 et d'hiver 2025 (valeur-p = 0.02400), favorisant la session d'automne 2024 au niveau du score. Une baisse moyenne de 2.7367 est observée pour la session d'hiver 2025. En revanche, en comparant les moyennes marginales estimées, aucune différence entre les sessions n'est observée. On observe toutefois une valeur-p de 0.0661 entre l'automne 2024 et l'hiver 2025. Aucune différence n'est perçue entre les groupes, le temps ainsi que le genre.

Pour l'analyse des objectifs tertiaires, les deux dimensions (acceptation et intimité) de l'ÉSAS sont isolées. Un score global a pu être obtenu pour chacune des dimensions à l'aide de la somme des scores de chaque item de la dimension. Pour la dimension intimité on observe une différence statistiquement significative pour trois variables : session, établissement d'étude et l'interaction entre le groupe et le temps. Pour la variable session, une différence est observable entre l'hiver 2025 et l'automne 2024 (1.81 point inférieur pour l'hiver) et l'automne 2025 (1.84 point inférieur pour l'hiver). Une différence

statistiquement significative est également observée entre les résultats obtenus à Maisonneuve et à Grasset (valeur- $p = 0.0053$). Les résultats obtenus indiquent une différence de 3.8658 points, en faveur du Collège André-Grasset. Une valeur- p inférieure à 0.0001 est obtenue pour la différence à travers les groupes dans l'évolution du score. Lorsqu'on passe du temps 1 au temps 2, le groupe intervention change en moyenne de 4.3043 unités de plus que le groupe contrôle. Les autres variables ne possèdent pas de différences significatives. Pour la dimension acceptabilité, on observe également une différence statistiquement significative pour trois variables : genre, établissement d'étude et l'interaction entre le groupe et le temps. Pour le genre, la différence entre le genre masculin et féminin est de 1.27 point en faveur du genre masculin. Cette différence correspond à une valeur- p de 0.0135. Une différence est observable entre les résultats du Collège Maisonneuve et ceux du Collège André-Grasset. Le score d'acceptation est plus élevé de 2.81 points au Collège André-Grasset, pour une valeur- p de 0.0221. La différence à travers les groupes dans l'évolution du score est significative (valeur- $p < 0.0001$). Celle-ci est évaluée à 3.05 unités, signifiant qu'entre le temps 1 et le temps 2, le groupe intervention change davantage que le groupe contrôle. Les autres variables ne sont pas significatives.

Enfin, l'analyse de sensibilité qui tient compte des résultats obtenus au temps 3 et de la faible taille de l'échantillon obtenu nous fournit également des informations pertinentes. On dénombre 39 individus ayant répondu aux trois temps pour le questionnaire de l'ÉSAS. Les variables enseignant et genres ne sont pas intégrées dans le modèle étant donné que la variabilité par enseignant est trop petite et qu'aucune différence n'est observable entre les genres aux deux premiers temps de mesures. On observe une différence statistiquement significative pour l'établissement scolaire (valeur- $p = 0.00839$), entre le temps 1 et 2 (valeur- $p = 0.00131$) et entre le temps 1 et 3 (0.02005). Pour les étudiant-e-s du Collège de Maisonneuve, le score global du ÉSAS est en moyenne inférieur de 8.662 points par rapport aux étudiant-e-s du Collège André-Grasset. Lorsqu'on passe du temps 1 au temps 2, le groupe intervention change en moyenne de 14.790 unités de plus que le groupe contrôle. De plus, lorsqu'on passe du temps 1 au temps 3, le groupe intervention change en moyenne de 10.522 unités de plus que le groupe contrôle. Ce qui démontre que la différence entre groupe de contrôle et groupe de traitement se maintient dans le temps.

▪ Discussion des résultats quantitatifs

Dans cette étude d'impacts, nous avons volontairement choisi de privilégier le concept de réussite éducative pour mesurer les impacts de la méthode pédagogique *Rejouer le passé* à celui de réussite scolaire. Alors que pour cette dernière, plusieurs prédicteurs traditionnels ont déjà été établis tels que la MGS, le genre, le contexte socio-économique, etc. la réussite éducative implique comme le souligne

Tsakpinoglou et Véronneau « d'élargir la recherche de prédicteurs à des variables axées sur le développement individuel en tant que citoyen-ne plutôt que sur le rendement scolaire. »⁵⁴⁶ Dans ce contexte, la réussite éducative ne concerne pas seulement les compétences académiques, mais le développement de l'individu dans son rapport à soi et à autrui, ou pour le dire encore autrement à « l'ensemble d'habiletés sociocognitives qui permet à l'individu de gérer ses émotions de façon à atteindre des buts et objectifs importants sur les plans personnel et social. »⁵⁴⁷ C'est donc en tenant compte de la dynamique socioaffective entre l'enseignant-e, les étudiant-e-s et les savoirs que les trois axes de notre étude ont été construits. Pour s'adapter à la réalité du premier cours de philosophie, nous avons choisi un premier axe touchant directement les compétences développées soit le développement de la pensée critique. Le deuxième axe concerne les types d'émotions vécues en classe et leur intensité. Le dernier axe touche au rapport à soi et à autrui à travers l'intelligence émotionnelle et le sentiment d'appartenance.

Nos résultats quantitatifs valident notre hypothèse de départ, soit que l'utilisation de la simulation *Rejouer le passé* favorise effectivement la réussite éducative sur deux axes, celui des émotions positives (valeur-p : 0.0011) et celui du sentiment d'appartenance (valeur-p < 0.0001) avec un seuil de signification global de 5 %. En effet, une différence statistiquement significative a été observée en faveur des groupes ayant vécu la simulation en comparaison des groupes sans simulation. Les axes touchant le développement de la pensée critique, les émotions positives et les émotions négatives n'offrent pas de différence statistiquement significative dans le cadre de cet objectif principal, avec ce seuil de signification, mais l'impact demeure positif. Notre discussion des résultats est présentée par axes afin d'interpréter en détail les indicateurs significatifs dans leurs spécificités, mais aussi l'absence de résultats significatifs pour les dimensions concernées.

❖ Axe 1

Sur les trois axes choisis, celui lié au développement de l'esprit critique est l'indicateur de prédiction le plus éloigné de la réussite éducative. En effet, bien qu'il soit intégré dans l'objectif principal de l'étude, par sa nature, il s'inscrit moins dans la dynamique socioaffective de la classe et dans des habiletés sociocognitives. En ce sens, sa significativité pour l'objectif principal touchant la réussite éducative est plus négligeable. C'est surtout indépendamment des autres axes qu'il doit être considéré,

⁵⁴⁶ Tsakpinoglou, Florence et Véronneau, Marie-Hélène, « La réussite des élèves en formation professionnelle au Québec : effets directs et modérateurs de la compétence émotionnelle », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 49, no. 1, 2023, p. 3.

⁵⁴⁷ Denham, Susanne, Bassett, Hideko et Wyatt, Todd, « The Socialization of Emotional Competence. », *Handbook of Socialization : Theory and Research*, janvier 2007.

car il est le seul à toucher les éléments de compétence directement visés par le cours. En ce sens, il est un indicateur également plus parlant que les données de réussite scolaire dans la mesure où les notes à l'évaluation finale et aux cours ne nous éclairent pas réellement sur les dispositions cognitives développées par les étudiant-e-s en termes de pensée rationnelle et critique. Comme la première prise de données a eu lieu en début de session, elle permet d'avoir une idée du niveau initial de la pensée activement ouverte chez les étudiant-e-s, avant que les groupes expérimentaux ne reçoivent l'intervention (d'où l'utilisation particulièrement pertinente d'un modèle linéaire mixte dans ce contexte). La deuxième prise de données se fait à la fin de la session, permettant d'isoler les effets de l'intervention sur la disposition cognitive.

Rappelons que l'*AOT* n'est pas un outil de mesure de l'intelligence (qui repose sur des capacités cognitives fixes), mais décrit un style de pensée adaptatif. Il mesure une disposition cognitive, celle de la pensée activement ouverte, qui rend les individus plus enclins à se détacher de leurs réponses par défaut et à considérer de nouvelles preuves ou des alternatives. Les indicateurs mesurés par l'*AOT* sont à mettre en lien avec des compétences critiques telles que l'ouverture épistémique (capacité à réviser ses croyances face à des preuves contradictoires), le découplage cognitif (aptitude à séparer les informations contextuelles des principes logiques, cruciales pour l'analyse objective), la tolérance au doute pour éviter les jugements précipités et l'importance accordée à la vérité. Précisons également que nous avons choisi ce questionnaire, car il représente une bonne alternative face à la difficulté d'observer les processus cognitifs des étudiant-e-s et à l'impossibilité de faire passer des tests standardisés qui demandent une logistique complexe et un temps trop important en classe.

Sur le plan de l'objectif principal, bien qu'il y ait une différence observée dans le score de l'*AOT* entre les groupes de traitement et les groupes de contrôle en faveur des premiers, celle-ci n'est pas suffisamment significative statistiquement avec un seuil de signification global de 5 %.

En revanche, dans le cadre des analyses secondaires, c'est-à-dire des résultats à l'*AOT* pris indépendamment de l'objectif principal (le fait de favoriser la réussite éducative), trois aspects significatifs des résultats nécessitent des commentaires interprétatifs.

D'abord, entre le temps 1 et le 2, tous les groupes confondus (expérimentaux et contrôles) ont vu leur score à l'*AOT* progresser. Cela signifie qu'entre le moment où les étudiant-e-s commencent leur session et sa fin, leur pensée activement ouverte a augmenté. Il est difficile ici d'identifier la cause de cette augmentation. Est-ce l'effet du premier cours de philosophie ? La combinaison de plusieurs cours ? Une maturation cognitive liée à l'âge ? Le changement d'habitudes de vies ? L'exposition à un milieu éducatif différent du secondaire ? La liste des causes potentielles peut être longue à dresser. Il est difficile d'affirmer que le cours de philosophie permet à lui seul de favoriser cette disposition critique.

Néanmoins, il nous semble important de souligner que par les éléments de compétence qui le caractérisent, le premier cours de philosophie participe probablement à l'amélioration de cette disposition cognitive. En effet, à travers la lecture de textes philosophiques, l'écriture de texte argumentatif, les étudiant-e-s ont l'opportunité de développer leur réflexion critique et de nombreuses habiletés qui lui sont reliées. Concluons donc sur le fait que ce résultat est globalement positif puisqu'il montre que les étudiant-e-s s'améliorent sur un plan non négligeable de leur pensée critique.

Le deuxième aspect et le plus important est la confirmation de notre hypothèse de départ, soit que la méthode *Rejouer le passé* semble bien avoir un impact positif sur la pensée activement ouverte des étudiant-e-s, puisqu'on note une différence statistiquement significative du score global obtenu à l'AOT pour les groupes expérimentaux (supérieur de 1.3567, valeur- $p = 0.03825$) sur les groupes de contrôle (avec un seuil de signification $\alpha = 0.05$). Il est donc probable que l'utilisation de la simulation favorise davantage la pensée activement ouverte chez les étudiant-e-s. Rappelons que dans les groupes de contrôle, il est difficile de qualifier l'approche utilisée pour enseigner la pensée critique par les professeur-e-s, elles peuvent être très variées⁵⁴⁸. De même, dans les groupes expérimentaux, la première moitié de la session peut proposer un enseignement de la pensée critique assez hétérogène d'un-e professeur-e à l'autre. En revanche, dans ces groupes, l'utilisation de la simulation dans la deuxième moitié de la session introduit des caractéristiques constantes et répétées qui appartiennent en propre à cette méthode pédagogique. En effet, comme nous l'avons montré dans notre cadre théorique, *Rejouer le passé* correspond à un enseignement authentique ancré⁵⁴⁹ utilisant notamment le dialogue et le mentorat, dont on sait que la combinaison dans la méta-analyse d'Abrami possède l'effet de taille le plus élevé. Dans notre analyse pédagogique de départ, nous avons identifié plusieurs éléments différenciant la méthode *Rejouer le passé* des approches plus traditionnelles. Parmi ceux-ci, certains peuvent être des facteurs contribuant à la pensée activement ouverte. Dans sa structure, la simulation maintient les étudiant-e-s dans une immersion historique qui leur présente un contexte théorique et pratique différent de leur époque, ce qui implique une première réflexion comparative entre le « moi » ou le « nous » d'aujourd'hui et la mentalité athénienne du IV av. AEC. Dans cette perspective, comme le soulignaient déjà Gorton & Havercroft, les étudiant-e-s comprennent mieux les relations entre la politique, l'histoire

⁵⁴⁸ Voir les quatre approches (générale, infusion, immersion, mixte) pour enseigner la pensée critique définies par Ennis. Ennis, Robert H., « Critical Thinking and Subject Specificity: Clarification and Needed Research », *Educational Researcher*, vol. 18, no. 3, avril 1989, pp. 4-10.

⁵⁴⁹ *Anchored or Authentic Instruction*: "This category is characterized by an effort to present students with genuine problems or problems that make sense to them, engage them, and stimulate them to inquire.[...] Simulations are, perhaps, some of the most powerful examples, since they bring the problem to life in the strongest possible way. Roleplaying is also a very strong fit for this category, as are various kinds of dilemmas (e.g., ethical, medical) that are presented to students. In sum, whenever there is a well-defined real-world problem that the students are analyzing, one has an example of authentic/anchored instruction." Abrami *et al.*, « Strategies for Teaching Students to Think Critically », p. 16.

et la philosophie, mais aussi l'émergence des valeurs individuelles à travers des événements historiques, leur permettant d'envisager des postures idéologiques de manière interne⁵⁵⁰. Il faut souligner ici que la méthode *Rejouer le passé* ne fait pas juste exposer un contexte historique différent aux étudiant-e-s, elle les force à le vivre à travers l'incarnation d'un personnage. L'étudiant-e se voit attribuer une biographie, des positions, des intérêts, des allié-e-s et des ennemi-e-s qui l'accompagneront pendant six semaines. En utilisant au mieux les textes à lire pour rédiger ses discours et défendre les opinions de ce protagoniste, elle ou il élabore des stratégies et débat activement. Ces différentes tâches touchent directement les dispositions cognitives mesurées⁵⁵¹ par l'*AOT* : d'abord les étudiant-e-s doivent faire preuve d'une certaine ouverture épistémique (capacité à réviser ses croyances⁵⁵² face à des preuves contradictoires) face à des valeurs ou des postures intellectuelles étrangères. En effet, ils et elles doivent se détacher de leurs réponses par défaut et considérer de nouvelles alternatives. Dans ce contexte, les joueuses et joueurs doivent faire preuve d'une certaine tolérance au doute pour éviter les jugements précipités. Or, dans sa construction, le questionnaire *AOT* cherche notamment à estimer dans quelle mesure les personnes tendent à identifier leur soi avec leurs croyances (par exemple avec l'item : « certaines opinions sont tout simplement trop importantes pour moi pour qu'on y renonce, peu importe la validité des arguments contraires ») ce qui est un obstacle à la pensée activement ouverte. Un score plus fort indique une plus grande facilité à se mettre à distance de ses opinions. Ensuite, dans la façon dont les séances de la simulation sont construites, les étudiant-e-s sont sans arrêt placé-e-s dans un contexte délibératif dans lequel elles et ils doivent activement rendre compte des raisons qui leur permettent de défendre leurs positions, argumenter, évaluer les propos adverses pour objecter, élaborer des stratégies (négociation, coopération ou trahison) pour résoudre des dilemmes moraux complexes et gagner le jeu. Ces habiletés touchent au découplage cognitif (aptitude à séparer les informations contextuelles des principes logiques, cruciales pour l'analyse objective) puisqu'elles et ils doivent utiliser des outils de la pensée critique (détection de sophismes, de thèse, définition de concepts abstraits à appliquer à un contexte, évaluation d'arguments, etc.) et les mettre en pratique dans le jeu. La simulation crée un contexte où l'évaluation des raisons qui soutiennent nos opinions est exacerbée.

⁵⁵⁰ Dans les méthodes d'enseignement plus traditionnelles de l'histoire, il est parfois plus difficile pour les étudiant-e-s d'envisager de manière concrète certaines idéologies qui leur paraissent très étrangères et externes. Gorton et Havercroft, « Using Historical Simulations to Teach Political Theory ».

⁵⁵¹ Pour rappel : « the cultivation of reflectiveness rather than impulsivity; the desire to act for good reasons; tolerance for ambiguity combined with a willingness to postpone closure; and the seeking and processing of information that disconfirms one's beliefs. » Stanovich et Toplak, « Actively Open-Minded Thinking and its Measurement », p. 2.

⁵⁵² Les items positifs reliés à cette composante conceptuelle sont formulés ainsi : « Les gens devraient toujours tenir compte des informations qui vont à l'encontre de leurs opinions. » « Les gens devraient revoir leurs conclusions en fonction de toute nouvelle information pertinente. » « Se laisser convaincre par un argument solide reflète de bonnes valeurs. »

Un troisième et dernier aspect nécessitant un commentaire concerne l'observation de variations des scores à l'*AOT* entre les sessions. Le fait que les scores (à l'échelle globale, mais aussi pour les sous-échelles 1, 2, 6, 8) à la session d'automne 2025 soient plus élevés qu'à la session d'automne 2024 peut être mis en relation avec les données descriptives et les taux de réussite. On constate que le taux de réussite de la session d'automne 2025 est meilleur (87.4 %) que celui de l'automne 2024 (86.8 %). Même chose pour l'évaluation finale et la note finale au cours, plus élevées, tous groupes confondus, pour l'automne 2025. Cette tendance d'une montée du niveau des étudiant-e-s s'explique notamment par l'augmentation démographique de la population étudiante, créant une sélection plus performante et contingentée dans les programmes d'étude. Dans la même logique, sans surprise, l'hiver 2025 a un score global plus faible que les deux sessions d'automne. La dynamique différenciée entre l'automne et l'hiver est bien documentée dans le réseau où les taux de réussite, les moyennes des notes finales et des évaluations sont toujours plus faibles. La composition des classes nous montre également une proportion plus élevée de personnes doubleuses dans les groupes d'hiver.

Bien que ces résultats soient encourageants, il est néanmoins nécessaire de rappeler trois éléments venant les nuancer. Premièrement, l'échelle *AOT* ne capture pas de manière objective les performances réelles en raisonnement critique des étudiant-e-s. Elle n'est pas un indicateur de performance directe. Un biais de désirabilité sociale peut également affecter les réponses des étudiant-e-s (être en accord avec certains réflexes n'implique pas pour autant de les appliquer effectivement). Deuxièmement, ces résultats sont à mettre en perspective avec le fait qu'il demeure difficile « de reconnaître les gains en pensée critique à l'intérieur d'une session, car les indicateurs de changement sont subtils, peu d'outils évaluent les dispositions à mieux penser et les éventuelles modifications s'inscrivent dans un processus graduel et cumulatif. »⁵⁵³ La tendance à recourir à certaines dispositions critiques n'est pas définitivement acquise, elle peut varier, progresser ou régresser. En ce sens, les progrès réalisés par les étudiant-e-s dans le cadre de la pensée activement ouverte peuvent être circonstanciés, liés à un contexte particulier, et potentiellement non transférables à d'autres domaines. Enfin, l'*AOT* ne permet pas toujours de prédire l'évitement du *myside bias*⁵⁵⁴ (biais de confirmation égocentré soit la tendance à croire ce que l'on préfère). Toutefois, ce dernier aspect est à mettre en perspective avec la triangulation des données qualitatives.

❖ Axe 2

⁵⁵³ Beaulieu, Romain, « Stratégies pour l'enseignement de la pensée critique dans les cours de philosophie au collégial », 2005, p. 39.

⁵⁵⁴ Baron, « Two components of individual differences in actively open-minded thinking standards ».

Dans le cadre de notre étude, nous avons choisi d'explorer la rétention d'informations par le vécu d'émotions. En effet, notre hypothèse de départ est que la simulation *Rejouer le passé* permet aux étudiant-e-s de vivre une expérience intense émotionnellement, ce qui aurait un effet d'amplification mnésique, favorisant la réussite éducative du cours. Trois considérations importantes ont mené à ce choix. La première repose sur le fait que plusieurs études en sciences de l'éducation et en psychologie cognitive ont montré l'importance des émotions pour l'apprentissage, en particulier sur la mémorisation⁵⁵⁵. La deuxième est liée au fait que l'usage pédagogique de simulations mobilise davantage les émotions qu'un enseignement magistral plus traditionnel. Enfin, la troisième s'appuie les perspectives des études préexistantes à la nôtre qui ont souligné le potentiel émotionnel de la méthode *RTTP*⁵⁵⁶, en particulier son impact sur l'engagement des étudiant-e-s en classe.

Considérant la nature des résultats obtenus dans l'axe 2, nous pensons que plusieurs thématiques nécessitent d'être abordées pour rendre compte de la relation entre les émotions (principalement positives), l'usage de la méthode pédagogique *Rejouer le passé* et la réussite éducative. Nous commencerons par les considérations que nous pouvons tirer en rapport à la mémoire, puis nous discuterons des impacts des émotions positives sur le climat de classe, l'intérêt et l'engagement des étudiant-e-s. Nous terminons par une brève comparaison de nos résultats à ceux obtenus dans l'étude menée par Weidenfeld et Fernandez.

Comme le *PANAS* ne recueille aucune statistique descriptive et qu'il est passé une seule fois par session et par groupe, il faut se rappeler que la comparaison se fait sur la base d'une séance de deux heures du premier cours de philosophie dans le dernier tiers de la session. Les groupes de contrôle vivent les dernières rondes de la simulation où les effets de la méthode sont à leur paroxysme, tandis que les groupes intervention reçoivent un enseignement plus traditionnel (essentiellement magistral). Les résultats nous confirment que lors d'une séance avec simulation, les étudiant-e-s vivent statistiquement plus d'émotions positives et avec plus d'intensité que les étudiant-e-s qui ne l'expérimentent pas, et ce peu importe leurs professeur-e-s, leur établissement ou la session d'études. Il y a donc une constante dans l'effet de la simulation sur les émotions positives. Il est important de rappeler ici que la méthode pédagogique utilisée dans les groupes intervention n'induit pas de changements subtils en comparaison des approches plus traditionnelles utilisées dans les cours de philosophie. Elle crée un bouleversement majeur dans l'organisation de la classe, le déroulement des activités d'apprentissage, les rapports sociaux

⁵⁵⁵ Lemaire, *Émotion et cognition*, p. 84.

⁵⁵⁶ L'inventeur de la méthode, Mark Carnes a noté l'implication émotionnelle des étudiant-e-s dans leur rôle, leur permettant de s'engager profondément avec la théorie. Carnes, Mark C., « The Liminal Classroom », *The Chronicle of Higher Education*, octobre 2004, p. 37.

entre professeur-e et étudiant-e-s et entre étudiant-e-s. Les différences entre une séance « normale » et une séance « simulation » sont donc très marquées. De plus, contrairement à certaines variables psychologiques se mesurant par des stimulus plus subtils, les émotions sont des indicateurs assez marquants puisqu'il s'agit d'état affectif intense⁵⁵⁷. Toutefois, le *PANAS* demeure une perception autorapportée qui peut être influencée par la désirabilité sociale et d'autres biais. Ce questionnaire ne permet pas de déterminer les composantes physiologiques et comportementales des émotions, par exemple d'observer les expressions faciales ou le niveau physiologique d'excitation comme le font l'observation comportementale ou la neuro-imagerie⁵⁵⁸.

Le fait de mesurer une intensité émotionnelle positive ne permet pas de démontrer une causalité directe sur la rétention d'informations des étudiant-e-s (du moins sur le plan strictement quantitatif). Néanmoins, la littérature scientifique fait aujourd'hui consensus sur le fait que la mémoire est améliorée dans le cas de stimuli émotionnels comparés à des stimuli neutres⁵⁵⁹. De nombreuses études ont étudié l'effet d'amplification mnésique (ou *memory enhancement*) soit le fait que « la mémoire est meilleure pour des informations émotionnelles que pour des informations neutres »⁵⁶⁰, et ce autant pour des informations cibles que pour des informations contextuelles. Ces informations sont aussi moins vite oubliées. Il est donc fortement probable que les étudiant-e-s recevant l'intervention aient une meilleure mémorisation et remémoration des séances de simulation, puisqu'elles et ils ressentaient plus d'émotions positives et plus d'émotions négatives⁵⁶¹. Comme le rappelle Lemaire, cette amélioration des performances mnésiques est vraisemblablement reliée au caractère plus saillant du matériel émotionnel comparé au matériel neutre⁵⁶². Cela étant dit, sur le plan quantitatif, il n'est évidemment pas possible de préciser quels types d'informations sont retenus. Contrairement à un cours traditionnel, où les étudiant-e-s écoutent et prennent des notes pour retenir la matière présentée par le ou l'enseignant-e, la simulation *Rejouer le passé* n'utilise pas d'exposé magistral. Durant une séance classique, c'est par le biais des discours et des débats entre les différents personnages que les étudiant-e-s sont exposé-e-s aux idées philosophiques, à l'argumentation, à des dilemmes. Les étudiant-e-s ont également intégré la matière en se préparant à la maison par la lecture et la rédaction de leurs textes qu'ils ou elles doivent utiliser pour performer,

⁵⁵⁷ Giffard et Lechevalier, « Neurosciences et affects », p. 12.

⁵⁵⁸ Pekrun, Reinhard, « Control-Value Theory: From Achievement Emotion to a General Theory of Human Emotions », *Educational Psychology Review*, vol. 36, no. 3, septembre 2024, p. 29.

⁵⁵⁹ Montagrin, Alison, Brosch, Tobias et Sander, David, « Goal Conduciveness as a Key Determinant of Memory Facilitation », *Emotion*, vol. 13, août 2013, pp. 622-628.

⁵⁶⁰ Lemaire, *Émotion et cognition*, p. 78.

⁵⁶¹ On se rappellera que la différence n'est pas significative pour les émotions négatives avec le seuil d'erreur de $\alpha=0.05$.

⁵⁶² Lemaire, *Émotion et cognition*, p. 86.

collaborer, mettre en stratégie. Dans ce contexte, qu'est-ce qui est retenu par les étudiant-e-s ? S'agit-il d'informations simples (mots, concepts, idées) ou sémantiquement riches (contextuelles) ? Bien qu'il soit difficile de préciser cet aspect quantitativement, il est important de garder à l'esprit que le propre de cette pédagogie est de présenter la matière de manière situationnelle (donc toucherait à la mémoire épisodique). Le dilemme de la place des philosophes dans la cité, la question de savoir si la démocratie est un bon régime politique, le débat sur la justice et l'égalité des droits politiques ne sont pas expliqués et présentés par le ou la professeur-e à l'avant, mais sont mis en scène, vécus et débattus par les personnes étudiantes elles-mêmes. Il y a donc une imbrication entre la théorie et la pratique par le jeu et l'immersion historique, ce qui permet l'encodage émotionnel des informations contrairement à un cours plus traditionnel. Un autre élément permettant de préciser le vécu d'émotions positives et le type d'informations potentiellement mieux mémorisé dans le cadre de la simulation est relié à l'aspect du *bleed*, soit la porosité existant entre l'individu et son personnage⁵⁶³. Le *bleed* est directement relié au fait de vivre des émotions, soit en important ses propres sentiments dans son rôle (*bleed in*) ou en ayant de la difficulté à se distancer des émotions vécues par son personnage (*bleed out*). Même si les étudiant-e-s ne sont pas dans une pièce de théâtre et ne sont pas des comédien-nes, on sait que le *bleed* survient également dans un contexte ludique, où les joueurs et joueuses peuvent s'investir dans l'élaboration de leur rôle⁵⁶⁴. Ce dernier élément nous permet d'ajouter que les émotions vécues par les étudiant-e-s en particulier les émotions sociales ou d'accomplissement (la fierté, la détermination, la force, l'inspiration et à l'inverse la honte, l'hostilité, la culpabilité, la peur) sont vécues à travers le prisme de jouer un personnage, ce qui sur le plan mnésique peut signifier une rétention « biographique. » L'étudiant-e va certes possiblement se rappeler des situations et des événements, mais surtout de ce qui arrive à son personnage et de ce que ce dernier ressent. Les modalités exceptionnelles⁵⁶⁵ de ce contexte d'apprentissage présentent un intérêt majeur pour l'étude de la philosophie. En effet, les objets théoriques manipulés par la discipline sont souvent abstraits et complexes à manipuler. Ils présentent souvent des défis à être mémorisé pour les étudiant-e-s, parce qu'ils impliquent d'être retenus sous forme de chaînes causales, d'explications ou d'argumentations qui se présentent comme des ensembles cohérents et dynamiques. Il est probable que le fait de pouvoir les incarner et les expérimenter en vivant des émotions positives à travers un jeu facilite donc leur mémorisation.

⁵⁶³ Hoekendijk, Rachel, « Le jeu de rôle grandeur nature : des fictions comme voie d'émancipation », in Petitpretre, Benoit et Perseil, Sonny, dir., *La réalité de la fiction*, Paris, L'Harmattan, 2019, pp. 93-101.

⁵⁶⁴ Berliner, David, « 4. La bascule et ses effets émotionnels », *Sciences humaines*, mai 2022, pp. 81-95.

⁵⁶⁵ L'exceptionnalité de la situation tenant au fait que l'étudiant-e n'a jamais fait de la philosophie dans ces conditions.

Apportons toutefois une nuance à l'effet d'amplification mnésique. Bien que les émotions permettent de maintenir ou d'oublier moins vite, elles ne sont pas toujours associées à un maintien plus long des informations en mémoire, car au fil du temps, des détails peuvent être oubliés. En comparant la remémoration d'événements anodins à des événements émotionnels, Talarico et Rubin ont réalisé que le nombre de détails diminuait autant dans les deux cas et surtout que la confiance dans les souvenirs des événements émotionnels était plus forte que pour ceux anodins⁵⁶⁶. Autrement dit, les participant-e-s avaient tendance à surestimer la fiabilité de leur mémoire dans le cas d'événements marquants émotionnellement. Les étudiant-e-s pourraient donc potentiellement surévaluer l'exactitude de leurs souvenirs émotionnels.

Pour conclure cette discussion sur la relation entre émotions et mémoire, touchant un mot sur l'effet délétère du stress. On sait que ce dernier peut entraîner un déclin des performances mnésiques⁵⁶⁷. Or, comparativement à un cours traditionnel, les étudiant-e-s vivent plus de stress dans le cadre de la simulation puisqu'elles et ils doivent prendre la parole devant leurs pairs. Mais, comme le montrent les données obtenues dans l'axe 3 et dans les observations, les étudiant-e-s semblent avoir une bonne maîtrise de leur stress. Dans ce contexte, on peut se demander si les émotions positives (vécues plus fortement que les émotions négatives) n'ont pas un effet potentiellement protecteur sur les étudiant-e-s et sur leur mémoire.

Le fait de vivre des émotions positives de manière significative en classe comme c'est le cas dans les groupes vivant la simulation (moyenne à l'AOT de 30.3 comparativement à 23.79 pour les groupes de contrôle) a d'autres impacts bénéfiques sur l'apprentissage. D'abord, le vécu d'émotions positives influence le climat de la classe et la dynamique socioaffective. Comme nous l'avons mentionné dans notre cadre théorique, les émotions sont aussi des mécanismes de coordination interindividuelle et sociale qui peuvent motiver ou perturber les activités cognitives. Or, plusieurs études ont montré que les émotions positives favorisent la réussite collective⁵⁶⁸. Par exemple, la joie et l'intérêt sont associés à une plus grande participation en classe, à la prise d'initiatives et à la recherche d'aide. Les émotions positives

⁵⁶⁶ Talarico, Jennifer M. et Rubin, David C., « Confidence, not consistency, characterizes flashbulb memories », *Psychological Science*, vol. 14, no. 5, 2003, pp. 455-461.

⁵⁶⁷ Kuhlmann, Sabrina, Piel, Marcel et Wolf, Oliver T., « Impaired Memory Retrieval after Psychosocial Stress in Healthy Young Men », *Journal of Neuroscience*, vol. 25, no. 11, mars 2005, pp. 2977-2982. Les effets du stress sont toutefois à nuancer. Dans certains cas, la saillance des informations émotionnelles peut suffisamment attirer l'attention de participant-e-s pour qu'un encodage plus profond et un meilleur rappel immédiat et différé aient lieu, même dans un état de stress à l'encodage. À l'inverse, le stress entraîne une diminution des performances sur les informations neutres aussi bien immédiatement après l'encodage qu'une semaine après. Payne, Jessica D. *et al.*, « The impact of stress on neutral and emotional aspects of episodic memory », *Memory*, vol. 14, no. 1, janvier 2006, pp. 1-16.

⁵⁶⁸ Zins, Joseph E. et al., dir., *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?*, New York, NY, US, Teachers College Press, 2004.

produisent également des interactions positives avec les pairs et l'enseignant-e⁵⁶⁹. Dans le cadre de notre étude, il est important de rappeler que, malgré sa bonne validité psychométrique pour l'individu, l'agrégation de scores individuels du *PANAS* ne rend pas compte de la façon dont les émotions sont partagées, réparties, ou co-éprouvées dans un même groupe. Toutefois, il est possible d'émettre certaines hypothèses sur les effets que la méthode *Rejouer le passé* produit concernant les émotions et le climat de classe. Dans la simulation, les étudiant-e-s sont amené-e-s à interagir tous ensemble, reproduisant un contexte public et politique construit collectivement. En ce sens, les étudiant-e-s contribuent toutes et tous au climat de la classe, s'observent les uns les autres et sont amené-e-s à réagir sans cesse. Cet espace d'ouverture crée une circulation des émotions où l'attention est partagée, où peut se déployer facilement un principe de contagion émotionnelle⁵⁷⁰. Il ne s'agit plus d'étudiant-e-s assis isolément et concentré-e-s vers une seule source d'attraction et d'autorité (leur professeur-e). Les autres outils de données (focus groups, observations) confirmeront également cette hypothèse (voir triangulation). Ajoutons que le questionnaire ÉSAS mesurant le sentiment d'appartenance dans l'axe 3 a montré une différence statistiquement significative entre les groupes de traitement et de contrôle en faveur des premiers. Sans anticiper sur la discussion de ces données, il est intéressant de noter que le fait de vivre des émotions en classe est un facteur qui peut contribuer à former une communauté affective dans laquelle les sentiments d'appartenance et de solidarité entre les étudiant-e-s sont partagés et renforcés.

L'intensité émotionnelle des simulations *RTTP* a également été constatée dans l'étude de Weidenfeld et *al.* qui ont réutilisé en partie certaines émotions du questionnaire *PANAS* pour la mesurer. Il est pertinent de comparer nos résultats à cette étude, bien que sa portée reste très limitée, sa puissance statistique étant assez faible⁵⁷¹. Précisons également que les deux simulations de la méthode *RTTP* étaient différentes de celles que nous utilisons dans notre projet de recherche et qu'elles étaient déployées dans deux cours de sciences politiques de deux niveaux différents aux États-Unis. Weidenfeld et *al.* ont observé une augmentation de l'engagement étudiant et une plus grande participation en classe, ces deux aspects étant corrélés à une augmentation du niveau d'enthousiasme chez les étudiant-e-s. Or, l'enthousiasme est une réponse émotionnelle et positive importante associée à l'engagement étudiant selon Skinner et

⁵⁶⁹ Goetz, Thomas *et al.*, « The Domain Specificity of Academic Emotional Experiences », *Journal of Experimental Education*, vol. 75, no. 1, 2006, pp. 5-29.

⁵⁷⁰ Hatfield, Elaine, Cacioppo, John T. et Rapson, Richard L., « Emotional Contagion », *Current Directions in Psychological Science*, vol. 2, no. 3, juin 1993, pp. 96-100.

⁵⁷¹ Seulement 27 des étudiant-e-s ont répondu aux deux sondages pré et post-test (participation de 54 %) et il n'y avait pas de groupe de contrôle. Weidenfeld, Matthew C. et Fernandez, Kenneth E., « Does *Reacting to the Past* Increase Student Engagement? An Empirical Evaluation of the Use of Historical Simulations in Teaching Political Theory », *Journal of Political Science Education*, vol. 13, no. 1, janvier 2017, p. 52.

Belmont⁵⁷². Dans les deux études, les chercheurs postulent que ce dernier est associé à des réponses comportementales et émotionnelles connectées, menant à un effort accru confirmé par la corrélation entre certaines émotions et certains comportements. Chez Weidenfeld et *al.*, les étudiant-e-s qui ressentaient de la fierté et de l'enthousiasme participaient plus dans la simulation et passaient plus de temps à se préparer pour la classe. Les étudiant-e-s enthousiastes rapportaient passer plus de temps à examiner les forces et faiblesses de leur propre point de vue. Dans le même ordre d'idée, dans notre étude, l'enthousiasme est la troisième émotion positive ressentie avec le plus d'intensité par les étudiant-e-s dans les groupes intervention (3.15 versus 2.51, différence = -0.64). Cette émotion apparaît dans le trio de tête avec le fait d'être « attentif-ve » et de ressentir de l'intérêt. En regard de ces données, il est donc fort probable que les étudiant-e-s se sentaient fortement engagé-e-s en classe. Ces résultats sont cohérents avec les recherches antérieures ayant démontré que les simulations sont généralement efficaces pour augmenter l'enthousiasme des étudiant-e-s sur le sujet en question⁵⁷³. Dans l'étude de Weidenfeld et *al.*, une corrélation a également été observée sur les émotions négatives : l'orgueil, la colère et la nervosité étaient associés à une augmentation du temps de travail d'équipe en dehors de la classe et les étudiant-e-s plus nerveux-euses rapportaient passer plus de temps à lire que pour d'autres cours. Dans notre recherche, nous n'avons pas mesuré les mêmes émotions sauf la nervosité qui était effectivement plus élevée pour le groupe de traitement. Pour approfondir le portrait des impacts émotionnels de la méthode pédagogique, nous devons trianguler les résultats quantitatifs avec les données qualitatives obtenues, notamment dans les focus groups, ce qui sera fait dans la section du volet qualitatif.

⁵⁷² Skinner, Ellen A. et Belmont, Michael J., « Motivation in the classroom: Reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the school year », *Journal of Educational Psychology*, vol. 85, no. 4, 1993, pp. 571-581.

⁵⁷³ Giovanello, Jason et Mileah, « Student Perceptions of a Role-Playing Simulation in an Introductory International Relations Course ».

❖ Axe 3

L'axe 3 de notre recherche a pour objectif d'évaluer si la simulation « Au seuil de la démocratie : Athènes en -403 » de la méthode *Rejouer le passé* favorise le développement des aptitudes associées au rapport à soi (régulation émotionnelle, maîtrise de soi, gestion du stress, autonomie, créativité, adaptation, sentiment de compétence, réflexivité et connaissance de soi) et au rapport à autrui (coopération, assertivité, capacité à convaincre, leadership, empathie, écoute, ouverture et compétences émotionnelles), notamment en observant s'il y a une augmentation plus importante de l'intelligence émotionnelle (*TEIQue*) et du sentiment d'appartenance sociale (ÉSAS) chez les étudiant-e-s ayant été exposé-e-s à cette méthode en comparaison aux étudiant-e-s des groupes témoins.

Cet axe porte sur la réussite éducative plutôt que sur la compétence spécifique au premier cours de philosophie (340-101MQ), car il s'intéresse à des savoir-être transversaux et au développement des dynamiques socioaffectives. Il a été observé que les capacités intrapersonnelles d'une ou un étudiant-e-s étaient un meilleur prédicteur de la réussite scolaire que la *Secondary School Average*⁵⁷⁴. C'est pourquoi notre hypothèse est que si nous observons un développement supérieur du rapport à soi et à autrui dans nos groupes de traitement en comparaison aux groupes témoins, nous pourrions espérer une meilleure réussite scolaire également. Rappelons tout d'abord qu'un rapport à soi positif renvoie à la capacité d'un individu à développer une image de soi cohérente⁵⁷⁵, alors qu'un rapport à autrui équilibré se définit par des rapports sociaux enrichissants⁵⁷⁶. En revanche, comme le mentionne Guichard⁵⁷⁷, la construction de soi est dynamique, elle passe par une relation à autrui. Pour cette raison, il n'y a pas une ligne claire qui sépare le rapport à soi du rapport à autrui. Dans plusieurs situations, les deux progressent conjointement. Ce qui est certain, c'est que les savoir-être propres au rapport à soi et à autrui ne peuvent se développer que lorsque la situation permet une forme de coopération ou, minimalement, une certaine forme de relation avec les autres⁵⁷⁸.

La première prise de données avait pour objectif de vérifier que le niveau d'intelligence émotionnelle et que le sentiment d'appartenance des groupes observés étaient comparables. Nous voulions nous assurer qu'il n'y avait pas d'anomalies ou d'asymétrie. La seconde prise de données cherchait à identifier s'il y avait des différences marquées en faveur des groupes de traitement dans l'évolution des résultats. La

⁵⁷⁴ Parker *et al.*, « Emotional intelligence and academic success », p. 170.

⁵⁷⁵ Marpeau, *Le processus éducatif*, p. 172.

⁵⁷⁶ Tajfel, H. et Turner, J.C., « An integrative theory of intergroup conflict », in Austin, W. G. et Worchel, S., dir., *The social psychology of intergroup relations*, Monterey, Scientific Research Publishing, 1979, pp. 33-37.

⁵⁷⁷ Guichard, « Identifications, personnalisation et construction de soi », p. 205.

⁵⁷⁸ Vannotti, « La formation à l'épreuve du savoir-être », p. 225.

troisième occurrence du questionnaire examinait si les différences, dans le cas où elles avaient été observées au temps 2, se maintenaient à travers le temps. Comme la troisième occurrence se déroulait une session après celle du premier cours de philosophie, le lien vers les questionnaires a été acheminé aux étudiant-e-s par courriel, ce qui a affecté le taux de rétention. Comme le nombre de répondant-e-s fut faible, les données du temps 3 n'ont permis qu'une analyse de sensibilité. Intéressons-nous maintenant aux conclusions et hypothèses que nous pouvons tirer de l'analyse des données obtenues à l'aide des questionnaires *TEIQue* et *ÉSAS*.

TEIQue

Le questionnaire *TEIQue* a été utilisé pour mesurer différents traits de l'intelligence émotionnelle des étudiant-e-s participant à l'étude sous quatre dimensions : bien-être, maîtrise de soi, émotivité et sociabilité. Les quatre dimensions combinées permettent d'obtenir un score global de l'intelligence émotionnelle des personnes sondées.

Réitérons que cette échelle ne permet pas d'établir le niveau de compétence émotionnelle réel d'un individu, mais évalue plutôt la perception qu'une personne a de ses habiletés émotionnelles. De nombreux facteurs sont à prendre en compte. Comme le rappelle Petrides⁵⁷⁹, il reste très complexe d'évaluer le degré réel d'intelligence émotionnelle d'une personne puisqu'il n'existe pas une seule manière de bien réagir à une situation qui exige de l'intelligence émotionnelle. En ce sens, s'intéresser plutôt à la perception qu'une personne a de sa propre intelligence émotionnelle prend toute sa pertinence. Surtout si nous tenons compte du fait que le sentiment de compétence qu'un individu a de lui-même influence positivement sa réussite éducative⁵⁸⁰. De surcroît, cette influence sur la réussite est même supérieure à celle sur la motivation intrinsèque. L'échelle choisie est un outil de description et d'inférence intéressant pour situer un individu ou un groupe par rapport à un groupe de référence. Des résultats utiles peuvent être dégagés lorsqu'elle est utilisée de manière longitudinale. Ces particularités du *TEIQue* sont pertinentes pour notre recherche, car elles permettent identifier la perception que les étudiant-e-s ont de leur intelligence émotionnelle à la fin de leur cours de philosophie et de la comparer à la moyenne obtenue en début de cours, pour ensuite vérifier s'il y a une différence notable entre les groupes de traitement et les groupes de contrôle. Elle peut mettre en lumière les changements ou l'évolution de la perception d'un

⁵⁷⁹ Petrides, « Psychometric properties of the Trait Emotional Intelligence Questionnaire (TEIQue) » ; Petrides, Pita et Kokkinaki, « The location of trait emotional intelligence in personality factor space ».

⁵⁸⁰ Bandura, *Social foundations of thought and action* ; Wigfield, Allan *et al.*, « Development of Achievement Motivation and Engagement », in *Handbook of Child Psychology and Developmental Science*, John Wiley & Sons, Ltd, 2015, pp. 1-44 ; Lebeau, Rose et Bouffard, Thérèse, « Étude longitudinale des relations entre la perception de compétence, la motivation et le rendement scolaires », *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, vol. 45, no. 4, 2022, pp. 987-1027.

groupe de personnes à propos de leur intelligence émotionnelle à la suite d'une formation ou d'une intervention spécifique. Notons toutefois que le *TEIQue* est une mesure qui montre une certaine stabilité dans le temps⁵⁸¹, c'est-à-dire qu'on observe peu de variations dans les scores obtenus par une même personne. Il faut donc que l'intervention ait eu un effet marqué pour constater une fluctuation dans les résultats.

Il y a deux limites majeures à cette mesure. La première est le biais de désirabilité, c'est-à-dire le fait qu'une personne peut être influencée, de manière consciente ou non, dans ses réponses par ce qu'elle croit attendu d'elle du point de vue des normes sociales. Ainsi, elle peut être amenée à mentir pour se montrer sous son meilleur jour afin d'obtenir l'approbation des autres. L'autre restriction de cette échelle est que certaines personnes surévaluent leur intelligence émotionnelle donnant lieu à des disparités dans les résultats. Par exemple, pour des raisons d'éducation et de normes sociales, nous pourrions observer une différence importante entre les résultats des hommes et des femmes. C'est d'ailleurs un constat de Mikolajczak⁵⁸² et Petrides⁵⁸³ qui remarquent que pour certaines dimensions du *TEIQue* les hommes obtiennent systématiquement de meilleurs scores que les femmes et que pour d'autres dimensions, c'est l'inverse. Nous reviendrons plus loin sur cet élément lorsque nous discuterons des résultats.

Ces précisions faites, intéressons-nous dorénavant aux résultats obtenus et à ce que nous pouvons en déduire. Des 858 personnes ayant répondu à une question au temps 1, 441 personnes ont complété le *TEIQue* en entier au temps 1 et 2. C'est donc à partir des réponses de cet échantillon que nous avons travaillé pour vérifier si notre objectif principal et nos objectifs secondaires et tertiaires avaient été atteints. En ce qui concerne notre objectif principal qui cherche à savoir si la méthode *Rejouer le passé* favorise la réussite éducative, une différence entre les scores obtenus par les groupes de traitement et les groupes témoins a été observée. En effet, les groupes de traitement ont vu leurs scores d'intelligence émotionnelle progresser d'en moyenne +0.79 entre le temps 1 et le temps 2 (progression de la médiane de +2.5 entre le temps 1 et le temps 2), alors que la progression des scores les groupes de contrôle entre les temps 1 et 2 est de +0.57. De surcroît, la médiane des scores des groupes de contrôle entre les temps 1 et 2 est restée identique. Cette différence en faveur des groupes de traitement bien que significative n'était pas suffisante pour respecter le seuil de signification statistique global de 5 %.

Cependant, nous avons pu observer qu'une corrélation existait entre la MGS des étudiant-e-s et les résultats obtenus au *TEIQue*. En effet, tous établissements et genres confondus, les scores des étudiant-

⁵⁸¹ Petrides, « Psychometric properties of the Trait Emotional Intelligence Questionnaire (TEIQue) ».

⁵⁸² Mikolajczak *et al.*, « Psychometric properties of the Trait Emotional Intelligence Questionnaire », pp. 350-351.

⁵⁸³ Petrides, « Psychometric properties of the Trait Emotional Intelligence Questionnaire (TEIQue) », p. 11 ; Petrides, K.V. et Furnham, Adrian, « On the dimensional structure of emotional intelligence », *Personality and Individual Differences*, vol. 29, no. 2, août 2000, pp. 313-320.

e-s augmentent en fonction de la MGS obtenue. Ainsi, pour les étudiant-e-s des groupes de traitement, les résultats étaient en moyenne de 135.57 (médiane 132.50) pour une MGS entre 60 et 74 %, en moyenne de 135.07 (médiane 137) pour une MGS entre 75 et 84 %, en moyenne de 140.65 (médiane 142) pour une MGS entre 85 et 94 % et en moyenne de 151.90 (154.5) entre 95 et 100 %. En ce qui concerne les étudiant-e-s des groupes contrôles, les résultats étaient en moyenne de 127.44 (médiane 128.5) pour une MGS entre 60 et 74 %, en moyenne de 136.19 (médiane 138) pour une MGS entre 75 et 84 %, en moyenne de 141.03 (médiane 140) et en moyenne 150.28 (médiane 153,5) pour une MGS entre 95 et 100 %.

Ces données sont intéressantes quand on tient compte du fait que le *TEIQue* évalue la perception que les personnes ont de leur intelligence émotionnelle, car elle nous permet de constater qu'il existe une corrélation forte entre les résultats scolaires et la perception de compétence émotionnelle qu'une personne a d'elle-même. Évidemment, ces données à elles seules ne nous permettent pas d'affirmer que les résultats scolaires obtenus par les étudiant-e-s sont le fruit du degré de leur sentiment de compétence émotionnelle, mais elles corroborent d'autres études qui défendent l'existence d'une telle relation de cause à effet entre ces deux facteurs⁵⁸⁴. En addition, ces observations corroborent également ce qu'avaient observé Mikolajczak et Petrides⁵⁸⁵. Ceux-ci avaient constaté que de meilleurs scores cumulés au *TEIQue* étaient associés à une meilleure santé mentale et physique et une plus grande résistance au stress. Plus important encore pour notre étude, plus une personne obtient des scores élevés, meilleurs seront ses résultats scolaires et moindres seront ses comportements délinquants.

En ce qui concerne le fait qu'il n'a pas été possible d'observer de variations fortes dans le temps des résultats obtenus au *TEIQue*, cela peut s'expliquer par le fait que l'intelligence émotionnelle d'une personne est plutôt constante dans le temps, elle a peu tendance à bouger, car l'image qu'on se fait de soi est, elle aussi, relativement stable⁵⁸⁶. Il faut des changements importants pour observer de réelles modifications des résultats. Nous pensions que la méthode aurait un impact significatif sur l'intelligence émotionnelle des étudiant-e-s de sorte qu'il soit possible d'observer un tel changement, mais nous n'avons pas pu le conclure à l'aide du *TEIQue*.

Comme pour l'objectif principal, il n'a pas été possible d'observer des différences significatives entre les groupes de traitement et les groupes contrôles dans l'analyse de l'objectif secondaire. Plus largement,

⁵⁸⁴ Bandura, *Social foundations of thought and action* ; Wigfield *et al.*, « Development of Achievement Motivation and Engagement » ; Lebeau et Bouffard, « Étude longitudinale des relations entre la perception de compétence, la motivation et le rendement scolaires ».

⁵⁸⁵ Mikolajczak *et al.*, « Psychometric properties of the Trait Emotional Intelligence Questionnaire » ; Petrides, Pita et Kokkinaki, « The location of trait emotional intelligence in personality factor space ».

⁵⁸⁶ Petrides, Pita et Kokkinaki, « The location of trait emotional intelligence in personality factor space ».

aucune différence statistiquement significative n'est perçue entre les sessions (une fois la comparaison des moyennes marginales estimées appliquée) et entre les établissements scolaires. Cependant, une différence pertinente est observée entre les genres. En effet, il a été constaté que les hommes obtenaient des résultats supérieurs (5.1271 points de plus, soit une valeur- $p = 0.00459$) aux femmes. Ces données sont intéressantes parce qu'elles corroborent les résultats obtenus par Mikolajczak et Petrides⁵⁸⁷ voulant que les scores soient différenciés selon le genre. Il reste à identifier pour quelles dimensions du *TEIQue* les hommes obtiennent des scores plus élevés. Pour obtenir cette information, il faut se pencher sur les résultats obtenus dans l'analyse tertiaire.

L'analyse tertiaire avait pour fonction de disséquer les scores obtenus au *TEIQue* pour chacune des quatre dimensions de l'échelle, soit la maîtrise de soi, l'émotivité, la sociabilité et le bien-être. Alors que les dimensions émotionnalité et sociabilité n'ont donné lieu à aucune différence statistiquement significative tant entre les groupes, les établissements que les genres, les dimensions maîtrise de soi et bien-être présentent des différences pertinentes.

Abordons d'abord la dimension maîtrise de soi. Celle-ci nous permet d'observer une différence dans les scores de 3.95 à l'avantage des hommes. Ce résultat est intéressant parce qu'il concorde avec une partie des résultats obtenus par Mikolajczak et son équipe ainsi que ceux dégagés par Petrides. En effet, les deux équipes de recherche avaient relevé que les scores de deux dimensions étaient plus élevés chez les hommes (maîtrise de soi et sociabilité) et qu'une dimension était plus élevée chez les femmes (émotivité). Ces observations correspondent également aux résultats obtenus par Feingold⁵⁸⁸ lors d'une méta-analyse menée en 1994 et portant sur les différences de personnalité entre les sexes. Tant pour Mikolajczak que pour Petrides,⁵⁸⁹ ces différences pourraient s'expliquer par l'effet de désirabilité. Pour eux, il est cohérent que les femmes obtiennent de meilleurs scores dans la dimension émotionnalité et les hommes dans les dimensions maîtrise de soi et sociabilité parce que cela correspond aux normes occidentales de genre. Ce sont les qualités attendues des hommes et des femmes dans nos sociétés. Mikolajczak complète en précisant que bien qu'il semble bizarre à première vue que la dimension sociabilité soit plus élevée pour les hommes que pour les femmes du point de vue des normes sociales, elle rappelle que cette dimension, plutôt que de faire écho à l'empathie ou à la capacité à initier et entretenir des relations, fait référence à la capacité à s'affirmer ou à influencer les décisions des autres⁵⁹⁰. Une fois cette précision apportée, ces

⁵⁸⁷ Mikolajczak *et al.*, « Psychometric properties of the Trait Emotional Intelligence Questionnaire », pp. 350-351 ; Petrides et Furnham, « On the dimensional structure of emotional intelligence ».

⁵⁸⁸ Feingold, Alan, « Gender differences in personality: A meta-analysis », *Psychological Bulletin*, vol. 116, no. 3, 1994, pp. 429-456

⁵⁸⁹ Mikolajczak *et al.*, « Psychometric properties of the Trait Emotional Intelligence Questionnaire » ; Petrides et Furnham, « On the dimensional structure of emotional intelligence ».

⁵⁹⁰ Mikolajczak *et al.*, « Psychometric properties of the Trait Emotional Intelligence Questionnaire », pp. 350-352.

différences tombent sous le sens. Au regard de nos résultats et de la taille de notre échantillonnage, il semblerait effectivement qu'il y ait minimalement une différence de perception entre les hommes et les femmes quant à leur sentiment de maîtrise de soi. Il serait intéressant d'approfondir cet aspect dans une étude ultérieure et de vérifier si les écarts de scores entre les hommes et les femmes ont tendance à se réduire après une exposition à la méthode pédagogique par simulation. Cela nous permettrait potentiellement de corroborer les observations faites par Schult et *al.*⁵⁹¹ à l'effet que le sentiment d'auto-efficacité des femmes aurait progressé davantage que celui des hommes grâce aux simulations. Les perceptions partagées lors des focus groups ouvrent la voie à cette possibilité. En effet, le sentiment de compétence émotionnelle était nettement plus élevé et unanimement partagé dans les focus groups avec simulation que dans le focus group sans simulation. En revanche, les interventions ayant été anonymisées, il nous est impossible d'identifier le genre des personnes s'étant exprimées sur le sujet. Nous traiterons davantage de cet aspect dans l'analyse qualitative.

Abordons dorénavant les différences observées pour la dimension bien-être. L'analyse a permis de mettre en lumière une différence statistiquement significative entre les sessions où les données ont été récoltées. Plus précisément, les participant-e-s de la session hiver 2025 ont obtenu un score plus élevé de 1.38 comparativement à l'automne 2024 et de 2.07 par rapport à l'automne 2025. Ces résultats contredisent certaines de nos intuitions. Habituellement, les étudiant-e-s des groupes de philosophie 340-101-MQ des sessions d'hiver obtiennent globalement des résultats plus faibles que celles et ceux de l'automne, car les groupes sont composés de davantage de doubleur-euse-s. Nous aurions donc dû observer des scores plus élevés en faveur des sessions d'automne 2024 et 2025 (les moyennes obtenues au Collège de Maisonneuve sont respectivement à A24 : 86.8 %, H25 : 76.2 % et A25 : 87.4 %, nous n'avons pas ces données pour le Collège André-Grasset). Du moins, si les résultats scolaires et les scores au *TEIQue* sont bel et bien corrélés. Aussi, avec l'augmentation des inscriptions au collégial, les étudiant-e-s admis-e-s ont des MGS plus élevées. Cela aurait également dû se refléter sur les scores obtenus au *TEIQue* à l'avantage de la session d'automne 2025. Sur ce point, il serait intéressant d'examiner ultérieurement dans une prochaine étude la répartition des MGS des étudiant-e-s pour chaque session afin de vérifier si la composition des groupes de l'hiver 2025 ne contient pas plus d'étudiant-e-s performant-e-s au niveau scolaire. Parce que, comme le précise Petrides : « conformément à la conceptualisation du construit, les individus qui se perçoivent eux-mêmes comme émotionnellement capables (émotivité), ont tendance à croire également qu'ils sont socialement capables (sociabilité), à avoir plus de volonté (maîtrise de soi) et à être globalement mieux adapté (bien-être). »⁵⁹² Ce sentiment de compétence global se révèle

⁵⁹¹ Watson et Hagood, dir., *Playing to learn with reacting to the past*, p. 86.

⁵⁹² Petrides, « Psychometric properties of the Trait Emotional Intelligence Questionnaire (TEIQue) », pp. 8-9.

généralement un excellent indicateur de la réussite scolaire. Nous devrions donc naturellement observer une répartition des scores proportionnelle aux résultats scolaires comme ce fut observé pour le score global du *TEIQue*. Il n'est pas impossible que la dimension bien-être ait un niveau de cohérence interne plus faible que les autres dimensions et que cela explique partiellement cette différence.

En conclusion, nous avons tenté de démontrer à l'aide du *TEIQue* que la simulation favorisait un développement positif du rapport à soi et à autrui comme le laissait entendre Stroessner dans l'analyse des résultats de sa recherche. Il y affirme que les simulations permettent de construire une connaissance de soi, une estime de soi, une confiance en soi et une empathie accrue. Or, de nombreuses études concluent qu'il existe un lien entre un rapport à soi et à autrui positifs et une meilleure réussite scolaire⁵⁹³. Si nous avons pu démontrer qu'il existe une différence statistiquement significative en faveur des groupes de traitement dans les scores obtenus au *TEIQue*, nous aurions été en mesure de corroborer l'idée selon laquelle la simulation favorise la réussite éducative. Nuançons toutefois ces propos en rappelant qu'il est excessivement difficile de démontrer une évolution réelle du rapport à soi et à autrui, car les preuves résident essentiellement dans les perceptions des personnes sondées. Les approches qualitatives sont potentiellement de meilleures alliées pour obtenir une information fiable et complète sur le sentiment de compétence émotionnelle réel des individus.

En revanche, de nombreux éléments nous suggèrent que les simulations *Rejouer le passé* possèdent des caractéristiques favorables au développement d'un rapport à soi et à autrui sain. La simulation par sa forme active incite les étudiant-e-s à intervenir concrètement dans le cours, à échanger avec leurs pairs à collaborer et négocier avec eux. Ces différentes tâches demandent de pratiquer des compétences sociales (écoute, empathie, ouverture, coopération, leadership, etc.) et des compétences personnelles (adaptation, autonomie, gestion du stress, maîtrise de soi, etc.) qui sont associées au rapport à soi et à autrui. Le contexte pédagogique offre un espace bienveillant dans lequel un temps conséquent est dédié à l'exercice de ces tâches. Cela permet potentiellement aux étudiant-e-s de développer un sentiment de compétence plus élevé. Si tel est le cas, nous pouvons nous attendre également à observer un meilleur rendement scolaire comme le constatent de nombreuses études sur le sujet⁵⁹⁴. Dans la section sur l'ÉSAS, nous exposerons également que le développement de l'identité d'une personne est indissociable du sentiment d'appartenance à un ou des groupes⁵⁹⁵. Par sa forme, la simulation invite à la collaboration, à l'échange,

⁵⁹³ Parker *et al.*, « Emotional intelligence and academic success », p. 170 ; Wigfield *et al.*, « Development of Achievement Motivation and Engagement » ; Lebeau et Bouffard, « Étude longitudinale des relations entre la perception de compétence, la motivation et le rendement scolaires ».

⁵⁹⁴ Lebeau et Bouffard, « Étude longitudinale des relations entre la perception de compétence, la motivation et le rendement scolaires ».

⁵⁹⁵ St-Amand, S.-J., Bowen, François et Lin, T.W.J., « Le sentiment d'appartenance à l'école : Une analyse conceptuelle », *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, vol. 40, janvier 2017, p. 12.

à la discussion et à la négociation, ce qui crée un climat propice au développement de liens. Ce sont ces rapprochements entre les étudiant-e-s, selon nos hypothèses, qui font augmenter de manière statistiquement significative leur sentiment d'appartenance au groupe. Si leur sentiment d'appartenance augmente, nous pouvons donc nous attendre à observer un effet positif sur la construction identitaire des personnes.

ÉSAS : Échelle du sentiment d'appartenance sociale

Dans le cadre de notre recherche, l'ÉSAS sert à mesurer le sentiment d'appartenance sociale des étudiant-e-s participant à notre étude afin de vérifier si les étudiant-e-s des groupes de traitement obtiennent de meilleurs résultats que les étudiant-e-s des groupes témoins. Cette échelle est constituée de deux dimensions. La première est l'acceptation c'est-à-dire le sentiment d'être compris, accepté et de se sentir en confiance dans un groupe. La seconde est l'intimité, le fait de se sentir lié et attaché aux autres. Nous avons retenu cette échelle pour son efficacité et sa robustesse. En peu de temps, elle permet de connaître le degré du sentiment d'appartenance d'un groupe. Précisons que l'ÉSAS comporte une limitation dans son usage. L'ÉSAS photographie le sentiment d'appartenance d'une personne à un moment précis. Cette mesure est très volatile, car elle est sujette à l'influence des émotions et des événements vécus. En effet, nous pourrions interroger la même personne à deux heures d'intervalle au sujet du même groupe et obtenir des variations importantes dans ses résultats. Une querelle entre amis, une bonne note à un examen ou l'annonce d'une bonne nouvelle sont tous des exemples de situations pouvant interférer avec les résultats. En revanche, le fait de traiter les résultats par groupe et non par individu nous permet d'éviter ou de minimalement limiter les effets de ce biais. Dans le même ordre d'idées, Richer⁵⁹⁶ révèle un autre aspect pertinent, elle a pu observer que les dimensions de l'ÉSAS n'étaient pas corrélées significativement avec l'échelle de désirabilité sociale. Cela permet de suggérer que les personnes qui répondent aux questions de l'ÉSAS ne sont pas biaisées par un désir de se conformer aux autres ou de leur plaire. La présence de ces deux biais est donc peu probable avec l'utilisation de cette échelle.

Il a été établi qu'un sentiment de communauté fort est corrélé à un engagement, une motivation et une persistance scolaire accrues⁵⁹⁷. Dans cet ordre d'idées et à l'instar de Webb et Engar⁵⁹⁸, nous soutenons l'hypothèse qu'un enseignement par simulation laisse beaucoup plus de temps et d'espace à la construction d'un sentiment de communauté qu'un enseignement magistral. Ainsi, en démontrant que la pédagogie par simulation augmente le sentiment d'appartenance, nous pouvons dire qu'elle favorise

⁵⁹⁶ Richer et Vallerand, « Construction et validation de l'Échelle du sentiment d'appartenance sociale (ÉSAS) », *Revue Européenne de Psychologie appliquée*, vol. 48, no. 2, 1^{er} trimestre 1998, pp. 129-137 », p. 135.

⁵⁹⁷ Parker *et al.*, « Emotional intelligence and academic success », pp. 169-170.

⁵⁹⁸ Webb et Engar, « Exploring classroom community ».

également la réussite éducative, puisque ces deux facteurs sont associés. Rappelons que plusieurs études et articles⁵⁹⁹ font état de l'existence d'une corrélation forte entre ces deux facteurs. En effet, il est observé que le sentiment d'appartenance augmente la capacité d'adaptation, le bien-être, l'engagement scolaire, il diminue le taux d'absentéisme et il prévient le décrochage⁶⁰⁰. Ces avantages combinés ont un effet bénéfique sur la réussite scolaire.

Maintenant, ces précautions établies, abordons les résultats obtenus. Notre échantillon est composé des réponses de 425 personnes ayant répondu à l'ÉSAS aux temps 1 et 2. Comme nous le constaterons, les résultats pour l'objectif principal, secondaire et tertiaire sont tous significatifs. En premier lieu, concentrons notre attention sur notre objectif principal. L'analyse de l'objectif principal nous a permis d'établir que le sentiment d'appartenance des étudiant-e-s qui ont vécu l'expérience de la simulation est supérieur de 7.3548 points avec une erreur standard de 1.1669 à celui des étudiant-e-s des groupes témoins. Alors que le seuil α pour être significatif devait être égal ou inférieur à 0.01, la valeur -p obtenue avec l'ÉSAS est inférieure à 0.0001 pour cette donnée. Il ne fait pas de doute que la simulation a eu un impact majeur sur le sentiment d'appartenance des étudiant-e-s. En nous penchant sur les données démographiques, nous avons constaté que le sentiment d'appartenance n'était aucunement corrélé à la MGS. Autrement dit, les résultats obtenus au secondaire ne peuvent pas servir à prédire le degré d'appartenance sociale ressenti par une personne contrairement au *TEIQue*. Une fois que nous aurons exposé les résultats de l'analyse secondaire, tertiaire et de sensibilité, nous pousserons plus loin notre réflexion et nos hypothèses au sujet des implications de ces résultats sur nos objectifs.

Lors de l'analyse des objectifs secondaires, en plus de confirmer que les groupes de traitement avaient un sentiment d'appartenance plus élevé que celui des groupes témoins, nous avons pu relever une différence entre les établissements scolaires en faveur du Collège d'André-Grasset. Le score moyen au Collège de Maisonneuve est de 6.6275 unités de moins qu'à André-Grasset. Cet élément est intéressant parce qu'il peut être la conséquence de différents facteurs. Une de nos hypothèses concerne la population étudiante. Le Collège André-Grasset a une population étudiante plus restreinte que celle du Collège de Maisonneuve. En 2025, Statistique Canada estimait à 7614 étudiant-e-s la population étudiante du Collège de Maisonneuve et à seulement 1467 étudiant-e-s celle du Collège André-Grasset. Cet aspect peut avoir un effet sur le sentiment d'appartenance global des individus en faveur d'un plus petit

⁵⁹⁹ St-Amand, Jérôme *et al.*, « Le sentiment d'appartenance à l'école : validation d'un modèle théorique prédisant l'engagement et le rendement scolaire en mathématiques d'élèves du secondaire », *Formation et profession*, vol. 28, no. 2, 2020, p. 89 ; Wigfield *et al.*, « Development of Achievement Motivation and Engagement » ; St-Amand, Bowen et Lin, « Le sentiment d'appartenance à l'école » ; O'Leary, Matt, *Classroom observation : a guide to the effective observation of teaching and learning*, London New York, Routledge, Taylor & Francis Group, 2020.

⁶⁰⁰ St-Amand, Bowen et Lin, « Le sentiment d'appartenance à l'école », pp. 4-5.

établissement en ce sens qu'il offre un lieu de vie à échelle humaine. Les étudiant-e-s y sont moins effacé-e-s dans la masse, plus d'activités et un meilleur soutien scolaire leur sont offerts. Une seconde hypothèse réside dans le fait que le Collège André-Grasset est un établissement privé qui cultive une image de marque. Les étudiant-e-s sélectionné-e-s ont des profils socio-économiques plus homogènes, elles et ils sont fiers et fières d'avoir été admis-e-s dans un collège privé et ont, peut-être, plus tendance à se sentir appartenir à un groupe distinct et d'élite. À ce stade de l'analyse et avec les données obtenues, nous ne sommes toutefois pas en mesure d'établir avec certitude la cause de cet avantage pour cet établissement. Lors de l'analyse tertiaire, nous avons pu observer d'autres différences pertinentes pour notre étude. Notre objectif était de vérifier s'il y avait des variations significatives qui pouvaient être identifiées en isolant les deux dimensions de l'ÉSAS (intimité et acceptabilité). Pour la dimension intimité, il nous a été possible d'observer des différences significatives entre les sessions, entre les établissements et entre les groupes témoins et les groupes de traitement. La session d'hiver 2025 obtient des scores supérieurs de 1.81 en comparaison de l'automne 2024 et de 1.84 en comparaison de l'automne 2025. Les données récoltées par nos outils de collecte ne nous offrent aucune piste pour expliquer ces écarts. Tant en nous référant aux informations qualitatives qu'aux données démographiques, nous n'observons aucune corrélation pertinente nous permettant d'élucider les causes de cette différence. En ce qui concerne la différence entre les établissements, nous observons, une fois de plus, que les scores obtenus par le Collège André-Grasset sont plus élevés de 3.8658 points que ceux du Collège de Maisonneuve. Nos hypothèses pour expliquer cette différence sont les mêmes que celles énoncées dans l'analyse secondaire. Enfin, comme attendu, nous avons observé des résultats plus élevés d'en moyenne 4.3043 unités en faveur des groupes de traitement en comparaison des groupes témoins. Cela corrobore notre hypothèse selon laquelle la simulation augmente le sentiment d'appartenance des étudiant-e-s tant au niveau global qu'au niveau de la dimension intimité, c'est-à-dire le fait de se sentir lié aux autres.

En ce qui concerne la seconde dimension, l'acceptabilité, on y observe également une différence statistiquement significative entre les établissements scolaires et entre les groupes de contrôle et les groupes de traitement. Cela nous permet de voir une constance dans nos résultats. En effet, il semble que l'établissement scolaire joue un rôle important quand il est question du sentiment d'appartenance scolaire. Il semble aussi que la simulation affecte positivement le sentiment d'appartenance sociale de manière globale, mais aussi lorsqu'on s'intéresse aux différentes dimensions qui la composent. Ainsi, l'acceptabilité (se sentir compris et accepté par les autres) est aussi affectée positivement par l'expérience de la simulation (avec un score de 3.05 unités de plus en faveur des groupes de traitement). Pour cette dimension, une troisième variable présente des différences significatives : le genre. En effet, les hommes ont obtenu des scores significativement plus élevés (1.27 point de plus) que les femmes pour cette

dimension. Ce résultat nous a quelque peu étonnées, car dans l'article de Richer et *al.*⁶⁰¹, la différence observée entre les sexes concernait la dimension intimité et non la dimension acceptation⁶⁰². Elle révélait un score en faveur des hommes. Or, leur population étudiée était plus petite que la nôtre avec 283 sondé-e-s (54 % de femmes, 46 % d'hommes). Il faut ajouter à cette précision que les hommes de leur étude étaient à l'emploi de leur entreprise en moyenne depuis plus longtemps que les femmes ce qui peut avoir affecté les résultats en faveur des hommes. Par ailleurs, rien dans la littérature secondaire sur le sujet ne fait mention d'un score plus élevé pour les hommes dans la dimension acceptabilité. Une hypothèse possible pour expliquer cette différence est peut-être à chercher dans le sentiment d'estime de soi et de confiance en soi. De nombreuses échelles qui évaluent les qualités sociales et personnelles des individus observent des différences de score en faveur des hommes⁶⁰³. C'est notamment le cas du *TEIQue* qui relève des scores plus élevés en faveur des hommes pour la dimension maîtrise de soi et sociabilité. Les explications avancées concernent les construits sociaux de genre. Nos sociétés ont tendance à octroyer des qualités spécifiques en fonction du genre qui font en sorte que globalement les hommes se sentent en moyenne plus confiants de leurs capacités à interagir avec autrui⁶⁰⁴. Et, comme le mentionne Petrides⁶⁰⁵, une personne qui se perçoit comme capable se sent généralement mieux adaptée à son environnement. Dès lors, si effectivement les hommes ont tendance à se sentir plus en confiance de leur aptitude, ils se sentent peut-être aussi plus acceptés par les autres parce qu'ils se remettent moins en question. Pour l'heure, rien ne nous permet de confirmer cette hypothèse, mais il serait intéressant d'approfondir cet aspect.

Enfin, l'analyse de sensibilité nous a permis de confirmer la persistance dans le temps de la différence entre les groupes de traitement et les groupes témoins. Rappelons succinctement que l'échantillonnage du temps 3 des prises de données était trop petit pour en tirer des conclusions indépendantes, nous avons pris la décision d'utiliser les données récoltées pour faire une analyse de sensibilité. Cette analyse a corroboré les résultats obtenus en temps 2 et elle nous a permis de confirmer que les étudiant-e-s des groupes de traitement ont bel et bien un sentiment d'appartenance plus élevé que les étudiant-e-s des groupes de contrôle. Il est intéressant de rappeler, comme l'expliquent Leary et Baumeister⁶⁰⁶, que

⁶⁰¹ Richer et Vallerand, « Construction et validation de l'Échelle du sentiment d'appartenance sociale (ÉSAS) », *Revue Européenne de Psychologie appliquée*, vol. 48, no. 2, me trimestre 1998, pp. 129-137 ».

⁶⁰² *Ibid.*, p. 134.

⁶⁰³ Petrides et Furnham, « On the dimensional structure of emotional intelligence » ; Petrides, « Psychometric properties of the Trait Emotional Intelligence Questionnaire (TEIQue) » ; Mikolajczak *et al.*, « Psychometric properties of the Trait Emotional Intelligence Questionnaire » ; Feingold, Alan, « Gender differences in personality: A meta-analysis », *Psychological Bulletin*, vol. 116, no. 3, 1994, pp. 429-456.

⁶⁰⁴ Petrides, « Psychometric properties of the Trait Emotional Intelligence Questionnaire (TEIQue) ».

⁶⁰⁵ *Ibid.*, pp. 8-9.

⁶⁰⁶ Baumeister et Leary, « The Need to Belong ».

lorsque l'attachement d'une personne est comblé, il est plus facile d'être motivé et de ressentir du bien-être. Selon lui, le besoin d'appartenance est d'une importance supérieure à celui d'une bonne estime de soi ce qui en fait un des besoins les plus essentiels après les besoins vitaux. Cela permet de comprendre pourquoi le sentiment d'appartenance est autant étudié dans le domaine scolaire et professionnel. Une personne qui se sent liée aux autres est une personne plus heureuse et investie dans son environnement. Prenons maintenant quelques instants pour discuter des relations existantes entre l'ÉSAS et le *PANAS*. Comme mentionné lorsqu'il était question des limitations de l'ÉSAS, le sentiment d'appartenance d'un individu est grandement affecté par les émotions vécues. Lorsqu'une personne se sent bien dans son environnement, qu'elle y vit des émotions positives ou qu'elle se sent soutenue dans la difficulté et dans l'adversité, son sentiment d'appartenance sera généralement plus élevé. À l'inverse, se sentir lié aux autres, avoir l'impression de faire partie d'un groupe génère à son tour des émotions positives. C'est du moins ce qu'ont pu constater Allen et son équipe dans leur méta-analyse de 2024⁶⁰⁷. Ils ont constaté que le sentiment d'appartenance d'une personne repose principalement sur quatre facteurs : les liens avec les autres, la relation avec l'institution et les professeur-e-s, le fait de se sentir en sécurité, le fait de se sentir valorisé et accepté⁶⁰⁸. Dans les quatre cas, les émotions ressenties sont partie prenante. Dans le même ordre d'idées, St-Amand rappelle⁶⁰⁹ que plusieurs théoriciens ont examiné le sentiment d'appartenance en milieu scolaire pour en comprendre la relation avec la réussite scolaire. Son étude effectuée sur près de 2749 étudiant-e-s (45.1 % de garçons et 54.9 % de filles) appuie « l'idée que le sentiment d'appartenance est un élément fondamental à la base de l'engagement et de la réussite scolaire »⁶¹⁰ et deuxièmement les résultats « renforcent le rôle important des émotions positives dans l'engagement des élèves. »⁶¹¹ Il affirme : « Anderman et Freeman (2004) suggèrent qu'une fois l'engagement scolaire suscité par le sentiment d'appartenance et les affects positifs, cette manifestation de la motivation (engagement scolaire) peut, à son tour, contribuer positivement au rendement scolaire. »⁶¹² C'est dans le but de tester les hypothèses de Anderman et Freeman qu'ils ont mené leur étude et sont parvenus à confirmer leurs 3 premières hypothèses, soit :

1. Les affects positifs médiatisent partiellement l'effet du sentiment d'appartenance sur l'engagement comportemental.
2. Les affects positifs médiatisent partiellement l'effet du sentiment d'appartenance sur l'engagement affectif.

⁶⁰⁷ Allen, Kelly-Ann *et al.*, « Belonging in Higher Education: A Twenty-Year Systematic Review », *Journal of University Teaching and Learning Practice*, vol. 21, avril 2024, p. 21.

⁶⁰⁸ *Ibid.*, p. 1.

⁶⁰⁹ St-Amand *et al.*, « Le sentiment d'appartenance à l'école », p. 89.

⁶¹⁰ *Ibid.*

⁶¹¹ *Ibid.*

⁶¹² *Ibid.*, p. 93.

3. Les affects positifs médient partiellement l'effet du sentiment d'appartenance sur l'engagement cognitif⁶¹³.

Cela va également dans le même sens que les recherches faites par Baumeister et Leary⁶¹⁴ que nous avons citées précédemment et qui affirmaient déjà l'existence d'une relation entre le sentiment d'appartenance et les émotions positives. Non seulement le sentiment d'appartenance produit des émotions positives, mais il jouerait possiblement un rôle prépondérant dans la réussite scolaire⁶¹⁵. À la lumière de ce qui précède, il est intéressant de constater que des résultats significatifs ont été obtenus en faveur des groupes de traitement tant pour l'échelle ÉSAS que pour les deux échelles du *PANAS*. Cela nous permet de suggérer qu'il existe effectivement une relation importante entre les émotions vécues et le sentiment d'appartenance ressenti par une personne. Ces éléments suggèrent également que la simulation joue possiblement un rôle bénéfique pour la réussite scolaire étant donné qu'ils augmentent à la fois le sentiment d'appartenance des étudiant-e-s et les émotions vécues.

En ce qui concerne notre hypothèse selon laquelle la méthode pédagogique *Rejouer le passé* propose un enseignement autodéterminé, nous pouvons minimalement affirmer, à l'instar de Stroessner, qu'elle en détient deux conditions : favoriser le sentiment d'appartenance et par conséquent générer un fort engagement (motivation intrinsèque). L'analyse à venir des données qualitatives nous permettra d'observer si des différences significatives en ce qui concerne le sentiment de compétence sont également observées entre les groupes de traitement et les groupes témoins en faveur des premiers tels que suggérés par les résultats de Schult *et al.*⁶¹⁶ et de Gorton et Havercroft⁶¹⁷. Il nous paraît important de rappeler le fait que la simulation, par sa structure, incite les étudiant-e-s à choisir leurs stratégies de jeu (coopération, compromis, tricherie, etc.) afin de gagner la partie. Elles et ils peuvent librement prioriser une stratégie ou une tâche plutôt qu'une autre. Ce sont aussi les étudiant-e-s qui prennent le contrôle de la classe (gestion des droits de parole, vote des lois, etc.). Tous ces éléments pointent vers un enseignement autodéterminé. Autre fait important, une des hypothèses centrales de la théorie de l'enseignement autodéterminé est que les relations sociales aident les individus à être motivés, compétents et autonomes dans leurs actions⁶¹⁸. Par conséquent, si les relations humaines favorisent la compétence réelle des individus, il n'est pas improbable que ces mêmes personnes en devenant compétentes se sentent

⁶¹³ *Ibid.*, pp. 94-99.

⁶¹⁴ Baumeister et Leary, « The Need to Belong ».

⁶¹⁵ St-Amand *et al.*, « Le sentiment d'appartenance à l'école », p. 100.

⁶¹⁶ Watson et Hagood, *Playing to learn with reacting to the past*, pp. 75-90.

⁶¹⁷ Gorton, William et Havercroft, Jonathan, « Using Historical Simulations to Teach Political Theory », *Journal of Political Science Education*, vol. 8, no. 1, janvier 2012, p. 56.

⁶¹⁸ Parker *et al.*, « Emotional intelligence and academic success ».

également détenir cette compétence. Compte tenu des résultats de ses recherches, Reis⁶¹⁹ appuie l'idée qu'il existe une relation entre le sentiment d'appartenance et le sentiment de compétence. Ces différents éléments nous font fortement pencher en faveur de cette hypothèse.

Les scores obtenus grâce à l'ÉSAS nous permettent également d'appuyer en partie les résultats des recherches de Chase et Hagood⁶²⁰. Ceux-ci ont constaté que les simulations produisaient une augmentation de la cohésion sociale, des relations, de l'empathie et de la connaissance de soi. Bien qu'il n'ait pas été possible de démontrer par le *TEIQue* que le rapport à soi et à autrui (notamment la connaissance de soi et l'empathie) s'était davantage développé dans les groupes avec simulation, nous pouvons toutefois appuyer l'idée selon laquelle la pédagogie *Rejouer le passé* a un effet positif sur la cohésion sociale et les relations interpersonnelles avec l'ÉSAS. Les données qualitatives nous permettront de nous avancer davantage sur ce point.

Bien que l'analyse quantitative ne nous permette pas de valider l'ensemble de nos hypothèses, nous pensons que la simulation fournit un lieu sécuritaire qui favorise les relations et les émotions positives ce qui augmente le sentiment d'auto-efficacité. La simulation crée un lieu où les échanges entre les étudiant-e-s sont constants. Elles et ils doivent en permanence travailler en équipe pour atteindre leurs objectifs. Ils et elles doivent se soutenir et se faire confiance pour avoir une chance de gagner le jeu. À cela s'ajoutent les multiples imprévus auxquels les étudiant-e-s devront faire face (tempête, maladie, trahison, procès, concours, prix, etc.). Ils et elles doivent trouver la manière adéquate d'y répondre pour être cohérent-e-s avec leur personnage et pour maintenir leurs alliances en place. Les étudiant-e-s, durant la simulation, sont amené-e-s à vivre des émotions fortes et varié-e-s, à faire confiance à leurs pairs. Ils et elles doivent, entre autres, faire preuve de maîtrise de soi, d'écoute, d'empathie, d'assertivité pour espérer tirer leur épingle du jeu. Nous pensons que ces différents éléments expliquent pourquoi les étudiant-e-s développent un fort sentiment d'appartenance et un grand engagement. Or, il est démontré que le sentiment d'appartenance joue un rôle bénéfique dans le traitement d'informations en rendant l'analyse plus minutieuse et plus riche⁶²¹. Ce qui est un atout d'un point de vue éducatif. Nous savons également qu'il réduit l'anxiété et augmente le bonheur⁶²². Nous pensons donc que la simulation joue un rôle significatif dans le développement des aptitudes associées au rapport à soi et autrui. Nous pensons également que l'intensité de l'immersion que provoque le jeu crée un contexte propice au développement d'un *bleed*. Cette porosité entre le personnage et la personne permet, comme le démontrent les recherches

⁶¹⁹ Reis, Harry T. *et al.*, « Daily Well-Being: The Role of Autonomy, Competence, and Relatedness », *Personality and Social Psychology Bulletin*, vol. 26, no. 4, avril 2000, pp. 419-435.

⁶²⁰ Watson et Hagood, *Playing to learn with reacting to the past*, pp. 159-183.

⁶²¹ Baumeister et Leary, « The Need to Belong », pp. 504-505.

⁶²² *Ibid.*, pp. 506, 510.

sur le *bleed*, d'explorer des aspects de soi inconnus, de stimuler l'empathie, de se sentir intégré à un groupe et de se sentir compétent⁶²³. Nous aborderons d'ailleurs plus en profondeur ces hypothèses dans notre analyse qualitative.

⁶²³ Hugaas, « Bleed and Identity »; Orazi et Van Laer, « There and Back Again ».

Volet qualitatif : résultats et discussion

▪ Entretiens avec les professeur-e-s

❖ Portrait des professeur-e-s

Sur les cinq professeur-e-s enseignant avec la méthode par simulation historique, seule une personne utilisait la méthode pour la première fois. Toutes les autres utilisent cette pédagogie depuis plusieurs sessions. Dans les groupes réguliers sans simulation, elles avaient une expérience de plus de 10 ans au moins à l'exception d'une personne moins expérimentée. Pour des raisons de confidentialité, la formation des professeur-e-s et leur parcours professionnel ne sont pas spécifiés davantage.

❖ Synthèse thématique des entretiens

Les entretiens se sont déroulés soit à l'hiver 2024, soit à l'automne 2024 avec la conseillère pédagogique Katia Tremblay. Après avoir précisé leur parcours professionnel, les personnes enseignantes sont invitées à présenter et justifier les stratégies d'apprentissage qu'elles utilisent dans leur cours. De manière générale, toutes et tous reconnaissent la nécessité de passer par un enseignement magistral minimal, qui prend plus ou moins de place dans la session et est accompagné par des activités qui prennent diverses formes pour favoriser l'interaction et la pratique (ateliers, discussions). Les professeur-e-s utilisent des exercices, de la rétroaction et des formatifs pour permettre la pratique et l'acquisition des compétences.

Concernant le choix d'utiliser la méthode pédagogique *Rejouer le passé*, plusieurs professeur-e-s ont mentionné qu'elle présentait des avantages sur le plan de la motivation et de l'engagement. Elles et ils ont constaté que les personnes étudiantes sont plus actives et attentives durant la classe. Il y a moins de discipline à faire avec le cellulaire. Les étudiant-e-s sont plus motivé-e-s à faire leur lecture pour être préparé-e-s en classe. Les professeur-e-s qui font la simulation considèrent aussi que c'est un bon moyen de pratiquer des exercices d'argumentation, d'aborder les différents types de discours et de présenter le contexte historique de l'époque. Une entraide est aussi présente entre les collègues pour résoudre des difficultés rencontrées à travers la gestion du jeu. Certains points faibles de la méthode sont également mentionnés. En particulier, les professeur-e-s mentionnent qu'il faut s'assurer que le jeu soit bien équilibré au niveau des chances de victoire et que la charge de travail par personnages soit bien répartie. L'implantation représente un très gros travail pour une personne novice, car la méthode demande la prise en main de beaucoup de documents et des changements majeurs dans son cours et son calendrier. De plus, le jeu est toujours à améliorer et à peaufiner au fur et à mesure qu'on l'utilise. Comme ce sont les

étudiant-e-s qui font le cours, il faut s'assurer que le ou la professeur-e puisse revenir sur l'enseignement de la matière, sinon celle-ci est plus diffuse, moins organisée et moins cohérente que dans un cours traditionnel.

Quand il est demandé aux enseignant-e-s de préciser quels sont les défis principaux rencontrés dans leur enseignement, elles et ils notent invariablement le faible niveau de littéracie des étudiant-e-s. La difficulté à lire et à comprendre des textes philosophiques est bien présente. Le manque de maîtrise de la langue française et les enjeux de rédaction sont aussi mentionnés. L'usage omniprésent du cellulaire et de l'ordinateur en classe devient un irritant qui menace la concentration. Face à un climat parfois marqué par le silence, la passivité et une participation réduite à quelques étudiant-e-s, certain-e-s mentionnent qu'il devient difficile de vaincre l'indifférence et de susciter un engagement authentique. Le cours de philosophie doit aussi composer avec une image négative et des préjugés tenaces, qui le réduisent à un contenu abstrait, aride, voire inutile. Ce constat est d'autant plus problématique que plusieurs étudiant-e-s manquent de méthodologie, d'organisation et de rigueur dans leur « métier d'apprenant », ce qui se traduit par une difficulté à prendre des notes, à préparer les travaux et à maintenir l'assiduité en classe. Les comportements de distraction, le chuchotement et d'autres problèmes de discipline peuvent aussi fragiliser l'attention et la cohésion du groupe. Les professeur-e-s mentionnent également faire face à la montée du dogmatisme chez certains étudiant-e-s, à la multiplication des besoins liés aux services adaptés, à l'essor de l'intelligence artificielle et à la fraude ou au plagiat (ces éléments sont cohérents avec le portrait dressé dans la section sur les défis rencontrés dans le premier cours de philosophie en introduction). Dans ce contexte, donner du sens et de la cohérence au cours de philosophie, tout en enseignant à des groupes comprenant de nombreuses personnes doubleuses et des classes où la concentration est déjà affaiblie par différents facteurs (technologie, température des locaux) représente un défi pédagogique majeur qu'il faut continuellement négocier et repenser.

Malgré ces difficultés et comme en témoignent les taux de réussite, la plupart des professeur-e-s jugent que leurs étudiant-e-s parviennent en partie ou en totalité à atteindre les compétences du cours, mis à part ceux ou celles qui échouent. Elles et ils remarquent toutefois que les moyens offerts dans les écoles privées sont supérieurs à ceux offerts dans les écoles publiques. Enfin, toutes et tous relèvent l'importance de se renouveler constamment et de perfectionner leur cours pour favoriser la réussite étudiante.

■ Observation

❖ Synthèse thématique des grilles d'observation

À la fin de chaque session, l'observatrice a rédigé une synthèse par thématique des grilles d'observation de la session, en séparant d'un côté les groupes avec simulation et ceux sans simulation.

Dans le tableau suivant, on trouve ces synthèses anonymisées reproduites par concepts et questions de la grille d'observation qui s'y rattachent. En plus des grilles, ces données ont été utilisées pour réaliser la triangulation avec les focus groups, les entretiens et les résultats quantitatifs. Pour rappel, la grille complète de l'observation est disponible en annexe.

Q5 Les étudiant-e-s manifestent leur intérêt en participant oralement.

Q6 Les étudiant-e-s manifestent leur intérêt en écoutant le ou la prof et ses collègues.

Avec sim (hiver 2024)

Dans tous les groupes, tou-te-s les étudiant-e-s (100 %) manifestent leur intérêt en participant oralement et sont à l'écoute de leurs collègues et du professeur. La simulation amène les étudiant-e-s à être partie prenante (débat et vote) ce qui impose de rester attentifs aux étudiant-e-s qui exposent.

Avec sim (Automne 2024)

Dans tous les groupes, tou-te-s les étudiant-e-s (100 %) manifestent leur intérêt en participant activement, en questionnant. Plusieurs étudiant-e-s participent oralement et ils sont à l'écoute de leurs collègues et du professeur. Dans certains cas, l'ambiance est très positive. À certains moments, les étudiant-e-s applaudissent, rigolent, etc.

Avec sim (Automne 2025)

Dans tous les groupes, tou-te-s les étudiant-e-s (100 %) manifestent leur intérêt en participant activement, en questionnant. Plusieurs étudiant-e-s participent oralement et ils sont à l'écoute de leurs collègues et du professeur. L'ambiance générale est très positive. Les étudiant-e-s sourient, etc.

Sans sim (hiver 2024)

Dans tous les groupes, presque toute la classe (90 % - 95 %) manifeste leur intérêt en étant à l'écoute durant l'exposé du professeur qui a opté pour le magistral interactif comme stratégie d'enseignement. Puisque la prestation orale du professeur a occupé la majorité du temps de classe, les étudiant-e-s ont pu manifester leur intérêt envers leurs collègues dans les rares cas où ou la professeur-e les a invités à être en interaction.

Sans sim (Automne 2024)

En ce qui concerne la manifestation d'intérêt et la participation orale dans les cours sans simulation, il y a plus de variabilité selon le groupe. Le pourcentage d'étudiant-e-s se situe entre 30 % et 59 % dans un groupe et entre 60 % à 79 % dans l'autre. Par ailleurs, dans tous les groupes, presque toute la classe (90 % - 95 %) sont à l'écoute durant l'exposé des professeur-e-s qui ont opté pour le magistral interactif comme stratégie d'enseignement. Finalement, puisque la prestation orale du professeur a occupé la majorité du temps de classe, les étudiant-e-s n'ont pas eu d'occasion de manifester leur intérêt envers leurs collègues.

Sans sim (Automne 2025)

En ce qui concerne la manifestation d'intérêt et la participation orale dans les cours sans simulation, il y a plus de variabilité selon le groupe. Le pourcentage d'étudiant-e-s se situe entre 30 % et 59 % dans deux groupes et entre 0 % à 29 % dans l'autre. Par ailleurs, dans tous les groupes, presque toute la classe (90 % - 95 %) sont à l'écoute durant l'exposé des professeur-e-s qui ont opté pour le magistral interactif (notons que le niveau d'interactivité est très variable selon l'enseignant) comme stratégie d'enseignement. Finalement, puisque la prestation orale du ou de la professeur-e a occupé la majorité du temps de classe, les étudiant-e-s n'ont pas eu d'occasion de manifester leur intérêt envers leurs collègues.

Q8 Les étudiant-e-s expriment leurs opinions.

Q10 Les étudiant-e-s collaborent et coopèrent entre eux (encouragé-e-s à travailler ensemble/résoudre des problèmes en groupe)

Avec sim (hiver 2024)

Dans tous les groupes, tou-te-s les étudiant-e-s (100 %) ont eu beaucoup d'occasions d'exprimer leurs opinions et de collaborer entre eux. La stratégie pédagogique par simulation sous forme de jeux de rôle offre de multiples occasions aux étudiant-e-s d'exposer leurs arguments, leurs idées, etc. Le niveau d'engagement des étudiant-e-s est continu, tout au long du cours et la mobilisation est constante pour l'ensemble du groupe.

Avec sim (Automne 2024)

Dans tous les groupes, tou-te-s les étudiant-e-s (100 %) ont eu beaucoup d'occasions d'exprimer leurs opinions et de collaborer entre eux. La stratégie pédagogique par simulation sous forme de jeux de rôle offre de multiples occasions aux étudiant-e-s d'exposer leurs arguments, leurs idées, etc. Le niveau d'engagement des étudiant-e-s est continu, tout au long du cours et la mobilisation est constante pour l'ensemble du groupe.

Avec sim (automne 2025) Ibidem

Sans sim (hiver 2024)

Dans tous les groupes, une partie des étudiant-e-s ont eu l'occasion d'exprimer leurs opinions, notamment lors d'une discussion qui suivait la présentation d'un extrait de films. Également, la participation de quelques étudiant-e-s a été sollicitée pour illustrer des concepts au tableau. Ils ont, par ailleurs, été appelés à collaborer entre eux lors d'échanges de notes de cours pour la préparation à l'examen. Le niveau d'engagement n'est pas soutenu et ce ne sont pas tou-te-s les étudiant-e-s qui sont mobilisés ou qui sont sollicités par les activités proposées.

Sans sim (Automne 2024 et automne 2025)

Dans un seul groupe observé, peu d'étudiant-e-s (0 % à 29 %) ont eu l'occasion d'exprimer leurs opinions lorsqu'ils ont été interpellés par le ou la professeur-e. Le niveau d'engagement n'est pas soutenu par des activités qui mobilisent la collaboration ou la coopération et les étudiant-e-s ne prenaient pas d'initiative.

Q7 Sur la base des observations précédentes, on peut observer que les étudiant-e-s sont activement engagé-e-s dans le cours.

Avec sim (hiver 2024)

Dans tous les groupes, la dynamique entre les étudiant-e-s est remarquable. Ils étaient mobilisés par leurs activités pédagogiques même durant les pauses et parfois dans les périodes excédants le cours, ce qui démontre un engagement soutenu.

Avec sim (Automne 2024)

Dans tous les groupes, la dynamique entre les étudiant-e-s est remarquable. Ils étaient attentifs et participatifs et même parfois ils étaient dans l'attente de leur prochaine participation tellement ils étaient

engagés. Durant les pauses ou à la fin du cours, ils poursuivaient leurs échanges. À la fin de la séance, ils n'avaient pas tendance à quitter aussitôt le cours terminé.

Sans sim (hiver 2024)

Dans tous les groupes, les étudiant-e-s sont attentifs et passifs pendant plus de la moitié de la durée du cours. Quelques étudiant-e-s participent plus activement en posant des questions. Certains sous-groupes interagissent entre eux et la plupart sont concentrés sur leur pris de notes.

Sans sim (Automne 2024)

Dans tous les groupes, les étudiant-e-s (60 % à 79 %) sont plutôt passifs durant presque toute la durée du cours. Quelques étudiant-e-s ont posé quelques questions.

Sans sim (automne 2025)

Ibidem. Dans le cas où les étudiant-e-s ont eu peu d'occasions de s'exprimer, plusieurs d'entre eux étaient distraient, ne notent rien, visionnent leur cellulaire ou leur ordinateur sur des sujets qui n'ont pas de lien avec le cours.

Q8 Les étudiant-e-s expriment leurs opinions.

Q9 Les étudiant-e-s échangent entre eux de manière respectueuse et constructive.

Q10 Les étudiant-e-s collaborent et coopèrent entre eux (encouragé-e-s à travailler ensemble/résoudre des problèmes en groupe)

Avec sim (hiver 2024 - Automne 2024)

Dans tous les groupes, le climat de classe provoqué par la simulation engendre une atmosphère de plaisir. Les étudiant-e-s sont constamment dans un contexte où sont appelés à échanger en sous-groupes ou en grand groupe. Ces échanges sont respectueux et constructifs.

Avec sim (Automne 2025)

Dans tous les groupes, le climat de classe provoqué par la simulation engendre une atmosphère de plaisir. Les étudiant-e-s sont constamment dans un contexte où sont appelés à échanger en sous-groupes ou en grand groupe. Ces échanges sont respectueux et constructifs.

Sans sim (hiver 2024 - Automne 2024)

Dans tous les groupes, les échanges constructifs et respectueux étaient difficilement observables, car le contexte d'un enseignement plutôt traditionnel ne le permettait pas. Peu d'étudiant-e-s étaient appelés à s'exprimer en grand groupes ou en sous-groupes. Les quelques échanges observés ont néanmoins été respectueux.

Sans sim (Automne 2025)

Dans tous les groupes, les échanges constructifs et respectueux étaient difficilement observables, car le contexte d'un enseignement plutôt traditionnel ne le permettait pas. Peu d'étudiant-e-s étaient appelés à s'exprimer en grands groupes ou en sous-groupes. Les quelques échanges observés ont néanmoins été respectueux.

Q2 Les étudiant-e-s adoptent un comportement dissident : cellulaire consulté, flânage sur Internet, bavardage, indiscipline...

Q3 Les étudiant-e-s ont une posture corporelle amorphe, léthargique.

Q6 Les étudiant-e-s manifestent leur intérêt en écoutant le ou la prof et ses collègues.

Avec sim (hiver 2024)

Dans tous les groupes, l'ensemble des étudiant-e-s étaient trop investis dans leurs activités d'apprentissage pour digresser ou se laisser distraire.

Avec sim (Automne 2024)

Dans tous les groupes, la quasi-totalité des étudiant-e-s était complètement investie dans leurs activités d'apprentissage pour digresser ou se laisser distraire. Seuls quelques-uns se distrayaient sur le cellulaire-videos (après leur présentation). Dans une classe où l'emplacement des tables était en double cercle, il était impossible de se distraire.

Avec sim (Automne 2025)

Dans tous les groupes, la quasi-totalité des étudiant-e-s était complètement investie dans leurs activités d'apprentissage pour digresser ou se laisser distraire. Seuls quelques-uns se distrayaient sur le cellulaire-videos (après leur présentation). Dans une classe où l'emplacement des tables était en double cercle, il était impossible de se distraire.

Sans sim (hiver 2024)

Dans tous les groupes, peu d'étudiant-e-s ont adopté des comportements dissidents. Ils ont consulté peu ou jamais leurs cellulaires et ils étaient plutôt disciplinés. À certaines occasions, il a été possible de constater qu'un étudiant qui avait son ordinateur ouvert regardait un match sportif et quelques-uns se tenaient dans une posture désinvolte.

Sans sim (Automne 2024)

Dans tous les groupes, quelques étudiant-e-s ont adopté des comportements dissidents. Certains déposent leur sac sur leur pupitre pour se réfugier derrière avec un cellulaire (ou une tablette/ordinateur). Une personne a même réussi à faire une séance de maquillage durant toute la durée du cours. D'autres étaient plutôt disciplinés, ils ou elles prenaient beaucoup de notes, posaient des questions ou interagissaient avec ou la professeur-e lorsqu'ils ou elles étaient interpellé-e-s pour le faire.

Sans sim (Automne 2025)

Dans tous les groupes, quelques étudiant-e-s ont adopté des comportements dissidents. Certains consultaient systématiquement leur cellulaire (ou une tablette/ordinateur). D'autres étaient plutôt disciplinés, ils prenaient beaucoup de notes, posaient des questions ou interagissaient avec le ou la professeur-e lorsqu'ils ou elles étaient interpellé-e-s pour le faire.

Q13 Type d'émotions observées chez les étudiant-e-s durant la séance

Avec sim (hiver 2024)

Pour l'ensemble des groupes, les émotions perceptibles étaient l'amusement, le plaisir et l'enthousiasme et l'excitation. Par ailleurs, à certains moments et pour un petit nombre d'étudiant-e-s, la nervosité était perceptible.

Avec sim (Automne 2024)

Pour l'ensemble des groupes, les émotions perceptibles étaient l'amusement, le plaisir, l'enthousiasme et l'excitation. Beaucoup d'encouragements à l'intérieur des sous-groupes et de connivences entre les coéquipiers.

Avec sim (Automne 2025)

Pour l'ensemble des groupes, les émotions perceptibles étaient l'amusement, le plaisir, l'enthousiasme et l'excitation. Beaucoup d'encouragements à l'intérieur des sous-groupes et de connivences entre les coéquipiers.

Sans sim (hiver 2024)

Pour l'ensemble des groupes, les émotions perçues en salle de classe ont été difficilement décodables. Le contexte d'enseignement plutôt traditionnel où l'enseignant est le principal acteur et durant lequel les

étudiant-e-s sont peu appelés à interagir est peu propice à l'observation des émotions possiblement ressenties. Toutefois, l'ambiance calme, la timidité des étudiant-e-s et un certain plaisir durant les activités qui mobilisaient leur participation étaient perceptibles.

Sans sim (Automne 2024)

Pour l'ensemble des groupes, les émotions perçues en salle de classe ont été difficilement décodables. Le contexte d'enseignement plutôt traditionnel où l'enseignant est le principal acteur et durant lequel les étudiant-e-s sont peu appelés à interagir est peu propice à l'observation des émotions ressenties. Généralement, l'ambiance était calme et les étudiant-e-s semblaient plutôt timides. Certains étudiant-e-s avaient du plaisir durant les activités et leur participation laissait percevoir un certain confort.

Sans sim (Automne 2025)

Pour l'ensemble des groupes, les émotions perçues en salle de classe ont été difficilement décodables. Le contexte d'enseignement plutôt traditionnel où l'enseignant est le principal acteur et durant lequel les étudiant-e-s sont peu appelés à interagir est peu propice à l'observation des émotions ressenties. Généralement, l'ambiance était calme et les étudiant-e-s semblaient plutôt timides. Certains étudiant-e-s avaient du plaisir durant les activités et leur participation laissait percevoir un certain confort.

Q1 Indiquez si l'atmosphère est positive (+), négative (-), neutre (n).

Q9 Les étudiant-e-s échangent entre eux de manière respectueuse et constructive.

Q10 Les étudiant-e-s collaborent et coopèrent entre eux (encouragé-e-s à travailler ensemble/résoudre des problèmes en groupe)

Avec sim (hiver 2024 - Automne 2024 – automne 2025)

Pour toutes les classes observées, l'atmosphère était positive, enjouée, authentique et sécurisante.

Sans sim (hiver 2024)

Pour toutes les classes observées, l'atmosphère était plutôt neutre, calme.

Sans sim (Automne 2024 – automne 2025)

Pour toutes les classes observées, l'atmosphère était plutôt neutre, calme, parfois monotone.

▪ Focus-group – matrice conceptuelle d’analyse qualitative

Dans les pages qui suivent, nous présentons la matrice conceptuelle d’analyse utilisée pour les focus groups (tous faits au Collège de Maisonneuve). Chaque concept qui a été codé est présenté de manière séparée dans le tableau pour chacun des trois axes. Il synthétise les propos tenus par les étudiant-e-s. La colonne de gauche reprend les trois focus groups avec simulation qui ont permis à un total de dix-sept étudiant-e-s de groupes différents et ayant eu des professeur-e-s différent-e-s sur trois sessions de s’exprimer⁶²⁴. La colonne de droite présente les propos du seul focus group avec les étudiant-e-s sans simulation (cinq participant-e-s) qui n’avaient pas eu les mêmes professeur-e-s et ne semblaient pas se connaître préalablement lors de la discussion. Mentionnons que pour tous les focus groups avec simulation, l’attitude générale des participant-e-s était décontractée, attentive et souriante. Les échanges étaient respectueux et les autres personnes offraient une écoute soutenue. Plusieurs moments de complicité et de rires ont eu lieu. L’ambiance générale était plus fluide que pour le focus group sans simulation. Pour ce dernier, l’attitude des étudiant-e-s lors des échanges était respectueuse, mais elle dénotait une certaine gêne et un léger inconfort (posture rigide, prise de parole timide, timbre de voix faible, etc.). Lorsque des extraits des transcriptions sont cités, les propos ne sont volontairement pas corrigés pour rendre compte de l’oralité et de la nature des échanges.

❖ Axe 1 : le développement de la pensée critique

1.1. Attitudes ou propensions à la pensée critique

Focus group avec simulation	Focus group sans simulation
Dans les trois focus groups, les étudiant-e-s ont souligné de manière extrêmement positive comment la méthode pédagogique leur avait permis de comprendre la perspective d’autrui (empathie intellectuelle) et en ont reconnu l’importance. Certain-e-s participant-e-s ont associé cette particularité à l’exigence de jouer un	Plusieurs attitudes liées à la pensée critique ont été évoquées durant la discussion, mais pas toujours avec une perception favorable. Sur le plan de l’ouverture d’esprit, soit le fait de considérer une perspective autre que la sienne ou de s’intéresser à la pensée de philosophes, certain-e-s n’ont pas apprécié cet aspect du cours.

⁶²⁴ Lors du premier focus group qui sondait les étudiant-e-s de l’automne 2024, 5 personnes étaient présentes et elles se connaissaient toutes. Une des personnes assistait au cours sans y être inscrite et suivait parallèlement le même cours sans simulation. Lors du second focus group (H25), deux personnes étaient présentes et 10 personnes participaient au troisième focus group (A25).

personnage. Le fait de devoir se mettre dans la peau d'un autre leur a permis d'accepter et de réfléchir à de nouveaux points de vue, même si ceux-ci étaient parfois opposés aux leurs. Cette idée renvoie à différentes dimensions importantes de la pensée activement ouverte également mentionnée par les étudiant-e-s soit la capacité à considérer des explications alternatives, à réviser ses propres opinions et à s'en détacher. Par exemple : « ... j'ai trouvé ça hyper intéressant sur le point qu'on fait pas dans aucun autre cours, le fait qu'on devait faire abstraction de toutes nos opinions personnelles, puis ce qu'on ressentait pour justement prendre l'optique du personnage. C'est qu'on devait vraiment comme apporter, on a apporté le fait de dogmatisme et de relativisme, puis on devait vraiment mettre de côté nos opinions personnelles, nos perceptions. Si on était d'accord ou non, ça n'avait pas vraiment d'importance. Tu devais prendre, défendre, prendre l'opinion, puis la personnalité, vraiment de quelqu'un d'autre et que j'ai trouvé que c'était vraiment un... t'sais, un point intéressant dans le cours parce qu'on fait pas ça nulle part ailleurs. » ou encore « quand je révise, je me dis tout le temps : si j'étais dans la peau de —, cette personne, du sujet... » Elles et ils soulignent la multiplicité des perspectives et des opinions représentées dans le jeu, ce qui leur a permis de s'exposer à une variété de points de vue. Certaines personnes ont associé cette pluralité à une révision des valeurs personnelles. Par exemple : « c'est super important de, de voir le, l'autre côté de, de ta pensée	L'aspect historique du cours soit le fait de devoir faire référence à la pensée de philosophes passés dans les évaluations était selon eux quelque chose qui les empêchait de « vraiment philosopher » ou de s'intéresser à ce qu'elles ou ils pensaient. La majorité mentionne que le cours n'a pas changé leur manière de penser, mais ont tout de même développé certains réflexes critiques, notamment dans leur vie de tou-te-s les jours. Certaines personnes soulignent l'importance d'avoir un certain scepticisme ou une certaine méfiance pour analyser ce qui les entoure, ce qui renvoie à une certaine réflexivité, mais aussi à une gestion de l'ambiguïté (tolérance au doute et évitement des jugements précipités). Certain-e-s relient les notions théoriques comme la double ignorance ou la détection de sophismes ou l'évaluation d'arguments à des situations réelles dans leur quotidien (découplage cognitif). Ces témoignages montrent une certaine transférabilité d'aptitudes à la pensée critique, soit le fait de passer d'un jugement théorique appris en classe à une situation nouvelle à l'extérieur. Sur des valeurs comme le bonheur, certain-e-s étudiant-e-s ont développé une réflexivité pour remettre en question leurs positions ou les soumettre à l'examen critique. Dans cette perspective, une personne mentionne que le cours de philosophie permet de « trouver des nouvelles perspectives » ce que, selon elle, ne font pas les gens qui n'ont pas eu de cours de philosophie ou qui n'auraient pas écouté en classe.

pour pouvoir vraiment te définir et savoir qu'est-ce que tu penses, c'est quoi tes valeurs.» ou encore «en, dans mes valeurs personnelles, peut-être des remises en question, puis t'sais, une sorte d'ouverture que y a différents points de vue.» Cet élément lié à la remise en question touche également à l'importance accordée à la vérité et à l'intégrité intellectuelle. Il s'agit de dépasser ses biais ou préjugés et de s'obliger à respecter une certaine rigueur pour fonder son point de vue.

Les étudiant-e-s semblent avoir travaillé leur ouverture épistémique dans les deux sens, soit à la fois face aux croyances portées par leur personnage et face aux leurs, car la simulation leur permettait d'examiner des preuves contradictoires à leur posture. Cela a généré de la réflexivité face aux sujets abordés tels que la démocratie, l'esclavage, etc.

Toujours dans la perspective de l'ouverture d'esprit, la notion d'écoute de l'autre a été abordée par les étudiant-e-s en la décrivant comme ayant progressé ou s'étant améliorée : « Moi, ça m'a permis de m'arrêter de juste, genre... d'écouter et d*, genre... Par exemple, la personne parle de ce, qu'elle pense... au lieu de réfléchir à ce que je vais répondre, genre je l'écoute, genre euh... je l'écoute vraiment. J'essaie de... de poser des questions sur ce qu'elle dit et tout, même si je ne suis pas d'accord. Juste vraiment l'écouter et comprendre son point. » « Mais — ... plus que le temps avance, plus que j'ai appris à

comme, plus me calmer et mettre mes émotions de côté et vraiment comme humaine... les écouter. »

Toutefois, il est intéressant de noter qu'une participante trouvait avoir été trop prise par sa volonté de gagner. Certain-e-s mentionnent avoir conscience de la tension entre le fait de vouloir écouter l'autre et la volonté d'avoir raison sur lui. Cet élément renvoie à la notion d'humilité intellectuelle, soit d'être conscient des limites de son propre savoir et en particulier des circonstances dans lesquelles l'égoïsme (être attaché à des valeurs personnelles ou à soi à travers le fait de gagner) se manifeste davantage. Certain-e-s étudiant-e-s ont pris conscience de ces situations. Par exemple, une personne mentionne le défi entre répliquer avec ses valeurs plutôt qu'avec les valeurs de son personnage, mais aussi du défi de réussir à ne pas prendre personnel les attaques des autres.

Le courage intellectuel soit le fait d'être prêt-e à affronter et évaluer des idées auxquelles on n'avait pas sérieusement prêté attention est également présent dans les discussions à travers l'évaluation des propos des personnages : « Parce que... tu peux pas juste, j'sais pas dans ma tête, tu peux pas juste baser tes, ce que tu penses sur les choses que tu veux entendre, mais faut aussi que tu entends des choses qui te, qui déplaisent, qui te... qui sont moins le fun à entendre pour pouvoir genre, vraiment comme prendre un genre, prendre un "step back", désolé de l'anglicisme, mais puis genre bien, bien genre, je sais pas comment dire, mais bien, bien construire sa pensée » Dans

cet extrait, l'étudiant-e témoigne de l'aspect parfois désagréable associé à la remise en question de ses opinions, mais reconnaît la nécessité de s'y exposer pour fonder adéquatement ses positions. Il s'agit de dépasser un certain dogmatisme et un certain inconfort pour mieux réfléchir.	

1.2. Habiletés et tâches liées à la pensée critique

Focus group avec simulation	Focus group sans simulation
En cohérence avec le devis ministériel du premier cours de philosophie, les étudiant-e-s ont constaté avoir développé plusieurs habiletés associées à la pensée critique, mais les tâches qu'elles et ils ont nommées étaient principalement liées à la simulation. Ces tâches étaient parfois contrastées avec le deuxième cours de philosophie ou d'autres cours plus traditionnels, afin de faire ressortir les aspects qui avaient été particulièrement appréciés par les étudiant-e-s dans leur premier cours. Un-e participant-e souligne ainsi : « Ça joignait les... tous les apprentissages, tout ce qu'on devait, connaître dans le premier cours de philosophie ». Selon les étudiant-e-s, la simulation facilite les tâches habituelles associées au cours de philosophie telles que lire, rédiger un texte argumentatif, dialoguer et argumenter, mais aussi plus généralement la mémorisation et l'expression orale.	Sur le plan des habiletés de pensée, les étudiant-e-s ont constaté que le cours de philosophie leur avait permis d'apprendre et de pratiquer leur pensée critique, en cohérence avec le devis ministériel. Elles et ils font référence à plusieurs tâches propres à la pensée critique : définir les concepts, les distinguer (ex. plaisir vs. bonheur), apprendre à lire et interpréter un texte, savoir argumenter, rédiger un texte, critiquer ou peser des positions, valider ses sources, mieux communiquer, etc. La notion de contrainte soit de faire les tâches par obligation et non parce qu'on les juge dignes d'intérêt ou stimulantes est revenue à quelques reprises. Autrement dit, certain-e-s étudiant-e-s reconnaissent la vertu de ces tâches, mais n'ont pas nécessairement de motivation intrinsèque à les faire. Un-e étudiant-e aurait aimé plus de moments pour débattre et exprimer sa pensée personnelle.

Les étudiant-e-s ont noté la difficulté de certains textes ou concepts, mais ont aussi remarqué que le jeu leur permettait de mieux les comprendre. Elles et ils insistent également sur le fait que la simulation multiplie les opportunités de pratiquer l'argumentation et d'être sans cesse dans cette intensité argumentative, hors classe et en classe qui est motivante pour faire les tâches. Par exemple : « Et ça aussi, ça donnait une impression de facilité au cours... Parce que les cours de philosophie sont quand même connus pour être... difficiles à comprendre. » « parce qu'il y a quand même des concepts assez compliqués, mais là c'était... La forme du jeu, ça nous a... on pourrait dire : inconsciemment appris certains concepts. » « On comprenait beaucoup, beaucoup, beaucoup mieux ! » « c'était plus facile à comprendre la matière » « on était mieux préparé pour les évaluations » « je trouve que ça a aidé à — ... pouvoir trouver des arguments facilement, à des questions » « autant ma créativité, pouvoir débattre, analyser des textes, rallier des gens, gagner, tout ça, c'est des choses que ça justifie, ça s'est amélioré avec le projet »

Certain-e-s participant-e-s ont apprécié l'accent mis sur l'oralité en la contrastant avec son absence dans d'autres cours : « j'ai apprécié le fait qu'on travaille la partie orale parce que c'est pas nécessairement le cas, ou du moins dans mon programme. » « Pour ma part, j'ai vraiment apprécié le fait que ça nous fait travailler notre rhétorique justement, le fait même que dès qu'une personne prenait la parole, il fallait pouvoir traduire ce qu'on ressentait sous forme

orale et de manière compréhensible pour le reste, tout en restant assez crédible ».

Les étudiant-e-s sont revenu-e-s à plusieurs reprises sur la dimension active de l'argumentation. Elles et ils ont remarqué que les activités pédagogiques étaient centrées sur leur participation et que celle-ci était répartie plus équitablement entre les étudiant-e-s que dans les cours plus traditionnels, car tout le monde devait contribuer. Elles et ils ont noté les nombreuses opérations conceptuelles à réaliser pour construire, évaluer des positions et des arguments, réviser ses jugements, formuler des objections. Exemples : « Tout le monde s'était mis en tête que, ces objectifs-là, on allait les atteindre coûte que coûte, pour aucune raison en particulier. Juste que c'était nos objectifs et donc, ça nous tenait, ça nous poussait vraiment à vouloir faire le mieux possible. » « Même ceux qui normalement t'sais, évitent de, de poser des questions, de parler en classe. Ça donnait vraiment l'effet que les élèves c'est, c'est... On n'avait pas le choix... Pour avoir une note au final, pour pouvoir faire avancer les choses, tout le monde devait participer puis donner, t'sais, mettre leur grain de leur personnage dans la situation. » « c'était moins de la théorie et plus de la pratique et forcément, t'as pas le choix d'apprendre la matière pour pouvoir débattre sur les sujets et justement t'apprends la matière, mais ça devient intéressant ».

Le fait que les étudiant-e-s soient en interaction les un-e-s avec les autres les forçait à se préparer davantage pour ne pas être pris au

dépourvu à l'oral. Par exemple : « Et les lectures, ça, je sais pas comment expliquer, mais on dirait que fallait que je relise le texte encore plus souvent qu'une autre lecture parce que justement je voulais m'assurer de le comprendre et de pas pouvoir me faire prendre de court par un argument ou par quelque chose que j'ai mal compris. » Plusieurs ont fait référence à la pression face aux pairs et à la posture active qu'elle ou il devait incarner en étant un personnage et qui les motivaient à performer. « Une fois qu'on avait noté les buts de tout le monde, on se mettait à discuter avec chacun des groupes, des fois on le faisait en même temps aussi, mais on se mettait à discuter avec chacun des groupes pour essayer de trouver un terrain d'entente. »

Les étudiant-e-s ont également abordé les aspects historiques du cours de manière positive. Elles et ils soulignent avoir pris davantage conscience du contexte politique et social de l'époque, avoir eu à maîtriser des événements ou des pratiques (sacrifices, procédures, coutumes) propres à Athènes au IV^e siècle AEC. Par exemple : « Moi, j'ai beaucoup aimé le fait aussi qu'on découvre justement un peu la culture athénienne justement, qu'on voit les différents groupes. J'ai aussi d'abord aimé le fait qu'on peut voir un peu le, la démocratie athénienne » « ça nous faisait aussi apprendre des événements dont on n'avait jamais entendu parler avant, par exemple des guerres qui s'étaient passées à l'époque... d'Athènes » « En plus de travailler sur la philosophie, ça nous fait aussi apprendre davantage sur l'histoire...

on apprend aussi sur le contexte historique. » « je répéterai l'idée que chaque cours de philosophie devra avoir des situations comme ça. Parce que ça rejoint l'histoire. Il y a beaucoup d'histoires en philosophie, parce qu'on parle de tou-te-s les courants de pensée, toutes les... par exemple, on parle de Socrate, quand il était et la première personne à employer le raisonnement déductif ». Les étudiant-e-s ont aussi souligné l'aspect stratégique associé au jeu qui relève de plusieurs habilités telles que planifier, réfléchir, négocier, collaborer, aller vers les autres pour leur parler et essayer de les convaincre. Cette dimension a été appréciée des participant-e-s.	

1.3. Métacognition et autorégulation épistémique

Focus group avec simulation	Focus group sans simulation
Dans plusieurs focus groups, les étudiant-e-s ont remarqué que le jeu leur avait enseigné l'importance de se préparer et d'avoir un « sens d'organisation plus fort », notamment pour s'assurer d'avoir bien fait ses lectures et ses travaux. Les étudiant-e-s ont remarqué que l'aspect ludique leur avait été très bénéfique, car il déplaçait leur attention non plus sur le résultat ou l'évaluation, mais sur le plaisir et l'apprentissage. Par exemple, il a été souligné à plusieurs reprises que la disposition face aux textes était différente. Il fallait lire et relire pour s'assurer de bien se préparer à argumenter. Bien que certain-e-s n'aient pas trouvé que la	Dans le focus group sans simulation, peu d'éléments en lien avec la métacognition, l'autorégulation épistémique ou les stratégies d'apprentissage particulières ont été relevés. Alors qu'une personne mentionne qu'elle n'a pas développé de nouvelles techniques, une autre souligne au contraire que le cours lui a permis de développer une meilleure méthodologie de lecture pour son cours de philosophie et de français (transférabilité interdisciplinaire de stratégie). Elle considère avoir appris à mieux lire et mieux annoter ses textes. Il est souligné que le fait d'avoir une routine de lecture renforcée par des

simulation leur avait donné des outils concrets pour l'apprentissage, elles et ils ont remarqué plus de facilité pour réaliser les travaux oraux et écrits, notamment parce que leur motivation était plus forte pour défendre la position de leur personnage. Plusieurs ont pris conscience de l'impact de la motivation sur leur capacité à faire les tâches. Il a été constaté que le fait de vivre une immersion historique a permis d'apprendre de manière plus efficace. Certaines tâches cognitives étaient réalisées plus facilement comme créer un schéma conceptuel, trouver des arguments, se mettre dans la peau de l'autre pour réviser. Ultimement, les étudiant-e-s mettent l'accent sur le fait que le souvenir du cours ne porte pas sur la charge de travail, mais plus sur l'expérience vécue. Une personne a insisté sur le fait que le ou la professeur-e, en se retirant, laissait plus de liberté et plus d'autonomie, ce qui encourageait la recherche de réponses par soi-même, un élément, selon elle, important au cégep. Cette notion de liberté est revenue ailleurs de manière positive, en soulignant la marge de manœuvre permettant de se déterminer durant le cours.	minitests a été bénéfique pour développer une meilleure compréhension. Une étudiante affirme que les stratégies d'apprentissage en philosophie sont essentiellement les mêmes que dans les autres matières : il faut écouter, participer pour avoir une bonne note. Les étudiant-e-s disent avoir conscience de l'impact du ou de la professeur-e sur leur intérêt pour la matière et une personne souligne l'importance de faire appel aux ressources du centre d'aide pour réussir son cours. Une personne mentionne le fait d'avoir utilisé comme stratégie la discussion pour réviser en vue des minitests.

❖ Axe 2 : rôle des émotions dans l'apprentissage

2.1. Intensité émotionnelle

Focus group avec simulation	Focus group sans simulation
L'intensité émotionnelle est une thématique régulièrement soulevée par les participant-e-s de tous les groupes avec simulation. Outre les émotions positives vécues, les étudiant-e-s insistent sur des moments de grandes tensions émotionnelles liés au rire, au « fun » ressenti, au stress, à la peur, l'agitation, l'énervement, au plaisir. Les étudiant-e-s utilisent des superlatifs pour décrire leur expérience (« impressionnant », « pur plaisir », « particulièrement drôle » « beaucoup de sentiments positifs » « vraiment cool » « j'ai adoré » « tellement le fun », etc.) Elles et ils témoignent de manière unanime du plaisir ressenti à travers l'expérience, de l'importance du rôle de l'humour durant la simulation. Les étudiant-e-s mentionnent également que plusieurs émotions négatives comme la colère, l'énervement ou la nervosité étaient ressenties à travers les interactions sociales. Des cris, des insultes, de la frustration étaient manifestes. Mais ces éléments sont remis dans le contexte de la simulation et valorisés comme ludiques par les étudiant-e-s.	Aucune intensité émotionnelle n'a été mentionnée durant la classe dans le focus group sans simulation.

2.2. Émotions et mémoire

Focus group avec simulation	Focus group sans simulation
Dans les questions adressées aux étudiant-e-s durant le focus group, aucune n'est explicitement dirigée vers le lien entre la mémorisation	Dans le groupe sans simulation, la mémorisation des notions du cours est mentionnée une seule fois par un-e participant-e — mais de

et les émotions. La première question qui invite les participant-e-s à revenir sur leur expérience globale du cours de philosophie nécessite plus explicitement une forme de réminiscence. Néanmoins, dans les groupes avec simulation, plusieurs participant-e-s ont établi un lien direct entre leur capacité à retenir, mémoriser des éléments théoriques et le fait d’avoir vécu des émotions (« ça permet de retenir les choses, disons plus facilement. ») Certain-e-s insistent sur le fait que « des bons souvenirs » ont facilité la rétention. Les étudiant-e-s notent qu’elles ou ils se souviennent davantage de ce cours de manière positive par rapport à d’autres ainsi que de leurs camarades de classe. Une personne a mentionné que le fait d’avoir vécu une expérience aidait pour la rédaction en contexte d’évaluation.	manière très ambiguë : « Sinon, au niveau des sujets, je dirais que je me rappelle encore, comparé à mes autres matières, je me rappelle pas tant que ça : mythologie, les philosophes, Platon, Socrate, tout ça, je me rappelle encore leur mentalité, un peu. Donc je dirais que c’est juste mémorable. » Dans l’extrait, il est difficile de déterminer si la personne affirme qu’elle a plus retenu le contenu que d’autres matières ou le contraire. Ce que l’on peut noter avec certitude, c’est que dans la discussion, aucun lien entre émotions et mémoire n’est établi.

2.3. Émotions ressenties

Focus group avec simulation	Focus group sans simulation
Les émotions qui sont le plus souvent revenues sont associées au plaisir, au fait de rire, de s’amuser, d’être stimulé. La fierté est également mentionnée ainsi que la solidarité entre étudiant-e-s. Certain-e-s étudiant-e-s mentionnent une peur ou un stress relatif à la prise de parole, mais moins grand que dans un autre cours.	En général, les émotions mentionnées dans le focus group sans simulation sont majoritairement liées à des émotions épistémiques (sur lesquelles nous reviendrons plus bas), soit des émotions liées aux processus cognitifs des tâches à réaliser dans le cours de philosophie, peu à des émotions académiques ou d’accomplissement voire aucunement à des émotions sociales. Un élément important qui est beaucoup ressorti dans le focus group est le contraste entre les attentes négatives induites par des rumeurs ou des préjugés véhiculés au secondaire sur les cours de philosophie

	et la réalité. Ainsi, plusieurs étudiant-e-s mentionnent des <i>a priori</i> très négatifs tels que la peur (« c'est l'enfer, ça fait peur ») l'ennui ou la difficulté très élevée, mais ces émotions ou ces appréhensions n'étaient finalement pas justifiées. Les participant-e-s soulignent que la philosophie est une matière comme les autres et que de nombreuses ressources d'aides sont disponibles pour réussir.

Émotions académiques

Focus group avec simulation	Focus group sans simulation
Par rapport au focus group sans simulation, les étudiant-e-s font davantage référence au contenu et aux thématiques abordées dans les cours, notamment le personnage de Socrate, l'introduction à la philosophie, la culture athénienne, la rhétorique, les figures historiques du jeu, la mythologie grecque, etc. Les participant-e-s soulignent le plaisir associé à la connaissance et notent que le fait de jouer un personnage rendait l'appropriation des éléments de matière plus faciles et amusants : « Mais ça m'a appris plutôt que quand tu as de l'intérêt pour quelque chose, c'est beaucoup plus facile à apprendre. » Un autre aspect intéressant qui ressort de la discussion touche au désir beaucoup plus manifeste d'apprendre. Les étudiant-e-s parlent « d'envie », « d'excitation » et « de fun », d'avoir hâte de savoir ce qu'il y aura au prochain cours. Deux personnes mentionnent un contraste entre leur intérêt plus faible dans les cours théoriques de la première partie de la session et	Deux participant-e-s mentionnent le fait d'avoir aimé les liens entre la théorie vue en classe et les enjeux sociétaux actuels tels que les réseaux sociaux. Les thématiques abordées en classe ou à travers les lectures étaient jugées pertinentes (bonheur, sagesse).

leur intérêt plus fort pendant la simulation où elles comprenaient mieux le cours et éprouvaient plus de plaisir.	

Émotions sociales

Focus group avec simulation	Focus group sans simulation
Beaucoup d'émotions sociales sont mentionnées dans les trois focus groups. Les étudiant-e-s réfèrent à des situations dans lesquelles elles et ils ont éprouvé de la fierté face à leurs pairs. Le cours semble avoir agi comme un véritable catalyseur social, les étudiant-e-s partagent des émotions sociales liées à la compétition, mais aussi de l'entraide et la solidarité. Elles et ils soulignent le niveau d'interaction émotionnel élevé causé par le jeu : les personnes s'invectivent, rigolent ensemble, s'énervent ou s'attaquent, mais tout en se respectant et en se sentant incluses. Les émotions d'affections sont également présentes. Enfin, les étudiant-e-s mentionnent également un souci de performer, mais relèvent que le contexte ludique a à la fois créé un environnement sans jugement, plus de facilité pour performer et tout de même une certaine peur ou honte face aux autres qui les a forcé-e-s à se préparer davantage pour leur discours. De manière générale, toutes et tous soulignent la rapidité avec laquelle elles et ils ont pu créer des liens ensemble en classe et hors classe à travers l'expérience émotionnelle partagée. Par exemple : « Et moi, j'aimais bien l'ambiance en fait, parce que ça me	Aucune émotion sociale n'est mentionnée dans le focus sans simulation. Cette remarque est cohérente avec les propos tenus par les étudiant-e-s qui soulignent l'absence d'occasions pour interagir socialement ou développer des relations sociales durant la classe. Par exemple : « Personnellement, genre les gens de ma classe, genre je connaissais pas, je connaissais pas leurs prénoms, sauf les gens que de base que je connaissais. Puis genre j'étais vraiment juste dans mon coin, j'écoutais le cours, pis c'est ça. »

permettait de sourire plus aux autres élèves, plus vite et à se former des amitiés à l'extérieur des cours. »	

Émotions épistémiques

Focus group avec simulation	Focus group sans simulation
Les étudiant-e-s ont largement remarqué une transformation dans leur rapport aux tâches à réaliser en classe. Elles et ils notent que la simulation a augmenté leur intérêt et leur envie face à la lecture, à la prise de parole, aux débats, à la rédaction de discours et à la réalisation des évaluations. Bien que le stress soit mentionné à plusieurs reprises comme une émotion liée à la performance, ce défi est perçu positivement. Il est également souligné que l'aspect évalué est parfois oublié durant le jeu. Les tâches ne sont plus simplement liées à une contrainte comme la note, mais appréciées pour leur valeur en elles-mêmes. Plusieurs exemples très parlants sont évoqués par les étudiant-e-s : « Si je savais que j'allais les débattre, t'sais, si t'es même pas rendue, obligatoire pour... ben oui, ce l'était, mais c'était, c'était plus par plaisir que je le faisais que par obligation. » « j'ai apprécié [...] de s'imprégner d'un personnage qui nous ressemble pas nécessairement, mais d'apprendre à exprimer ses idées, et cetera, et à mieux les comprendre. J'ai trouvé que c'était nice. » « Par exemple, on est tou-te-s d'accord pour, pour dire que c'était intéressant de, de bien lire son personnage et de savoir quoi dire et quoi défendre à la prochaine ronde. Et vu que j'étais plutôt	Au niveau des émotions épistémiques, les étudiant-e-s mentionnent plusieurs émotions désagréables liées directement aux tâches à réaliser dans les cours. Deux processus cognitifs ont été particulièrement relevés, d'une part la réalisation de la dissertation, jugée comme très difficile et « pas très agréable », d'autre part le fait de devoir se baser sur des arguments formulés par d'autres philosophes (cet aspect n'a pas été apprécié par certain-e-s). En revanche, un-e étudiant-e a éprouvé de l'intérêt ou des émotions positives face à certaines tâches comme le questionnement philosophique ou le fait d'être plus sceptique : « Mais là ce que, je vais parler d'un truc que j'ai beaucoup aimé dans le cours de philosophie, c'est qu'on va dire chacune des questions qu'on nous abordait, c'était un truc qui reflétait la réalité d'aujourd'hui. »

intéressé par l'expérience, je m'ai donné beaucoup plus à fond dans la... dans la matière, on va le dire pour que juste... on va juste... après ça et du coup ça m'a permis de plus travailler genre un intérêt vraiment pour le faire. » « Mais mon truc préféré, moi c'était, les discours genre, parce que je pouvais énoncer en fait tout ce que je voulais dire sans quelqu'un qui me coupe, genre quelqu'un qui lève la main ou genre pouvoir répliquer ou à répliquer ce que genre sur ce que je disais. » « Et c'était stimulant parce que dans les débats on... on voulait tout le temps avoir raison, tout le temps atteindre nos objectifs. » « Ça, ça motivait énormément de, comment dire... de faire des discours. »	

Émotions d'accomplissement

Focus group avec simulation	Focus group sans simulation
Les étudiant-e-s semblent avoir conscience que le jeu leur a permis de se dépasser et de relever différents défis. Plusieurs mentionnent avoir progressé à l'oral, avoir développé un meilleur leadership, « c'est une expérience qui fait, qui renforce... tes forces, du coup », avoir plus de créativité. Certain-e-s sont étonné-e-s de leur capacité à persuader, rallier les autres et défendre leurs idées, même en étant parfois minoritaires. Elles et ils expriment aussi leur surprise d'avoir apprécié un cours ayant la réputation d'être ennuyeux. Une personne mentionne avoir découvert que « — ... je pouvais aimer aller à un cours. Genre je... j'aimais pas, aller à... OK, j'aime pas aller aux cours	Peu d'émotions d'accomplissement sont mentionnées, néanmoins les étudiant-e-s semblent avoir tiré satisfaction du développement de certaines habiletés propres au cours de philosophie tel que d'apprendre à penser, à mieux communiquer, à mieux évaluer leurs propos et ceux des autres, à mieux comprendre la réalité.

genre, en vrai euh... Non, c'est la vérité là, j'aime pas aller à l'école ! [...] Mais moi, puisque c'était philo... j'allais à 16h en philo alors que j'avais pas été à l'école de toute la journée. » Sur un autre plan, il est intéressant de remarquer que les étudiant-e-s se sentent protégé-e-s du fait de jouer un personnage, leur crainte d'échouer est moins aiguë. « ... Si la personne fait une erreur [...] c'est surtout le personnage qui a fait l'erreur... et moins la personne qui le joue. »	

❖ Axe 3 : rapport à soi et à autrui

3.1 Rapport à soi

3.1.1 Réflexivité et connaissance de soi

Avec simulation	Sans simulation
En ce qui concerne la réflexivité (la capacité à remettre en question ses croyances, à reconnaître son ignorance, ses limites et ses erreurs) et la connaissance de soi, c'est-à-dire le fait de savoir qui nous sommes, reconnaître nos compétences, nos émotions et nos valeurs, plusieurs éléments nous permettent de penser que la simulation offre de nombreuses opportunités aux étudiant-e-s de les développer. Les étudiant-e-s interrogé-e-s affirment majoritairement que la simulation leur a permis de questionner et de valider leurs valeurs et croyances. En ce sens, une personne dit s'être demandé : « Est-ce que c'était vraiment une bonne idée ? Par exemple, peut-être que oui moralement... affranchir tou-te-s les esclaves c'est la meilleure chose à faire, mais est-ce que, économiquement c'était une bonne chose ? Alors qu'à cette	Majoritairement, les personnes présentes ont défendu l'idée que le cours de philosophie n'avait pas modifié ou influencé leurs valeurs et leurs opinions. Par contre, certaines personnes interrogées affirment que leur cours de philosophie leur a permis de questionner et de valider leurs valeurs et croyances. « Donc, moi, je trouvais qu'avec la philosophie, je me suis, j'ai mieux appris à genre me connaître à moi-même, à savoir ce que je voulais dire vraiment, parce que quand tu réfléchis vraiment à ce que tu veux dire, tu comprends un peu qui tu es*. » Ils et elles ont réfléchi aux actions à privilégier en se demandant, par exemple, ce qui les rend heureux et heureuses, ce qu'ils et elles veulent vraiment. « Pour revenir sur le bonheur, c'est vrai que ce qu'on a abordé ça pendant la session,

époque, toutes les sociétés dépendaient beaucoup de l'esclavagisme pour le travail manuel. Donc il y avait ces questions-là. Il y avait... ceux qui défendaient l'esclavagisme, ils disaient : est-ce que mon personnage est vraiment une bonne personne, pour avoir défendu ça ? Donc oui, on se remettait en question quand même. »

Ils et elles ont réfléchi aux actions à valoriser en se demandant, par exemple, laquelle est bonne, juste ou meilleure. Grâce à leur cours, ils et elles ont compris un certain nombre de choses sur elles et eux-mêmes ainsi que sur le monde qui les entoure. Notamment, les étudiant-e-s ont été nombreux-ses à découvrir certaines de leurs limites, leurs faiblesses, leurs forces et la manière dont ils et elles réagissent dans diverses situations. Elles et ils affirment aussi que cela les a aidé-e-s à se connaître. Certaines personnes ont apprécié explorer d'autres facettes d'elles-mêmes, entre autres, en incarnant un personnage. Enfin, une personne explique que les questionnements suscités par le cours lui ont permis d'aiguiser son esprit critique.

Deux personnes sont en désaccord avec le fait que la simulation permet de mieux se connaître. Elles jugent que, pour l'une, le fait d'interpréter un rôle l'a poussée à faire abstraction de ses propres points de vue et ses valeurs et, pour l'autre, la simulation n'a pas produit de remise en question d'elle-même ou de ses valeurs parce qu'elle « sait » qui elle est.

c'est vrai que j'ai commencé un peu à me rendre compte qu'est-ce qui me rend vraiment heureux : est-ce que c'est genre vraiment tout faire ou genre c'est vraiment prendre du temps à ce que je fais ? Genre, vivre le moment présent aussi, peut-être. Ça m'a beaucoup aidé, philosophie sur ce, sur ce point-là. »

Une personne souligne que le cours de philosophie lui a permis d'apprendre à réfléchir avant de parler et d'agir et à comprendre ses biais.

3.1.2 Sentiment de compétence

Avec simulation	Sans simulation
Les personnes présentes aux focus groups ont partagé leur perception d’avoir développé certaines de leurs compétences, c’est-à-dire qu’elles ont eu l’impression d’avoir une meilleure maîtrise de certaines aptitudes grâce à la simulation. Trois grandes catégories de compétences ont été identifiées : les compétences cognitives, les compétences techniques et les compétences comportementales. Parmi les compétences cognitives, l’amélioration de l’habilité à comprendre et à expliquer le contexte historique de la Grèce antique ainsi que la maîtrise de concepts philosophiques comme la démocratie a été rapportée. Par exemple, une personne affirme : « Moi ma sœur elle est en secondaire 1 et en histoire ils avaient un examen sur... Athènes, etc. Et puis à un moment ça parlait de... la démocratie, nanana nana — ... Puis vu que j’avais fait la simulation... ça m’a permis de, expliquer à elle et ses amis, parce qu’ils ne comprenaient pas c’est pas comme nous, aujourd’hui t’sais, on-vote pour quelqu’un... lui, c’est-c’est, c’est différent. Mais vu que moi je l’avais fait et je l’avais vécu, ça m’a permis de — ... leur expliquer, tou-te-s en même temps, c’était quoi vu que je l’ai tout fait. Donc ça a permis aussi, pour les autres ».	Les étudiant-e-s questionné-e-s lors du focus group sans simulation ont observé une amélioration de leurs aptitudes techniques et comportementales. Dans les capacités techniques développées avec l’aide de leur cours de philosophie, on retrouve l’amélioration des techniques de lecture, de la compréhension de textes, de la maîtrise du français et la maîtrise des critères de la définition. Une compétence comportementale a été mentionnée par deux personnes. Une d’entre elles dit qu’elle a « peut-être » appris à mieux communiquer. L’autre est plus affirmative et juge que son cours l’a aidé à mieux penser ce qui la rend capable d’une meilleure communication. Majoritairement, les commentaires se concentrent sur des aspects techniques et très ciblés des apprentissages. Là où les personnes qui ont fait l’expérience de la simulation ont une impression de compétence plus globale et sortant du cadre du cours, les personnes ayant suivi un apprentissage traditionnel se concentrent plutôt sur des compétences pour lesquelles l’évaluation de la progression est identifiable à l’aide de barèmes clairs.

En ce qui concerne les compétences techniques, comprendre la structure des discours et être capable de, plus facilement, remplir les exigences du cours ont été mentionnées.

Enfin, de nombreuses compétences sociales se seraient déployées avec l'aide de la simulation. Par exemple, créer des liens, négocier, rallier les autres et discuter font partie des aptitudes que les étudiant-e-s ont le sentiment d'avoir développées.

Les réactions spontanées du groupe aux commentaires individuels comme les rires partagés nous portent à croire qu'il se dégage un consensus quant au fait que la simulation a un effet bénéfique sur les apprentissages des étudiant-e-s. Pour illustrer ce constat, référons-nous à ces trois citations : « Ça m'a donné un genre, un coup de confiance », « qui fait, qui renforce... tes forces, du coup (rires des autres). » et « Je pense que la simulation aide, à... tirer tout le monde vers le haut. »

Ces citations expriment un sentiment de compétence accru par l'expérience spécifique de la simulation. Or, nous le savons et la littérature le confirme, le sentiment de compétence d'une personne est corrélé à une meilleure réussite éducative. Cela est d'autant plus vrai lorsqu'il est combiné à un contexte propice à l'exercice de l'autonomie et à des liens sociaux ou un sentiment d'appartenance fort. D'après les étudiant-e-s interrogé-e-s, ces deux autres facteurs sont également affectés positivement par la simulation.

3.1.3 Adaptation

Avec simulation	Sans simulation
Le concept d'adaptation est peu traité dans les focus groups. Dans certains cas, il est possible de faire un lien entre les commentaires et l'adaptation, mais majoritairement, la concordance reste partielle. En fait, il est plus souvent question d'évolution personnelle que d'adaptation à proprement parler. Quelques commentaires font tout de même référence à l'adaptation personnelle des étudiant-e-s au mode d'enseignement particulier qui est proposé par la simulation. Il est notamment mentionné le fait d'être devenu plus sociable, d'être moins discret qu'à l'habitude, de s'être surpris à s'impliquer, d'être parvenu à suivre un script, d'avoir pu être l'opposé de soi. Toujours en relation avec l'adaptation, plusieurs personnes expliquaient s'être senties perdues, gênées et stressées ainsi que de ne pas avoir compris tout de suite ce qu'on attendait d'elle, entre autres, en ce qui concerne les discours, mais de s'être lancées et d'avoir finalement pris leurs aises dans le jeu et même d'avoir ressenti du plaisir. Une personne exprime un malaise pour ceux et celles qui pourraient être inconfortables à sortir de leur zone de confort. Selon cette personne, « c'est chien » et « absolument inutile ». Ces	Aucune intervention en lien avec ce concept n'a été identifiée.

perceptions, bien qu'empreintes d'empathie, permettent d'observer une difficulté à comprendre la pertinence d'être soumis à des situations qui demandent de l'adaptabilité ou bien cachent une insécurité.	

3.1.4 Autonomie et créativité

Avec simulation	Sans simulation
Nous avons fait le choix de traiter dans la même case l'autonomie et la créativité, puisque la première est la condition de la seconde soit pouvoir faire des choix librement. Tous les commentaires faisant allusion à la créativité supposaient aussi une autonomie personnelle. D'abord, en ce qui concerne la capacité à prendre des initiatives personnelles et à ne pas suivre simplement les consignes ou les instructions sans poser de questions⁶²⁵, quelques interventions portent sur cet aspect précis. La mention claire ou explicite du concept d'autonomie est peu fréquente dans les focus groups, mais on observe plusieurs commentaires qui exposent la grande liberté dont les étudiant-e-s disposent à travers la simulation. Il est d'ailleurs évoqué que les tâches à faire ne sont plus perçues comme des obligations et des contraintes, mais comme des actions à réaliser si l'on souhaite exceller dans le jeu. Trois commentaires renvoient directement à l'idée de régulation de ses actions par ses	Aucune perception des étudiant-e-s des groupes témoins ne nous permet d'établir que les cours de philosophie ont joué un rôle dans le développement de l'autonomie. Pendant le focus group sans simulation, il n'y a pas eu de mention du concept de créativité. Mais deux personnes expriment leur insatisfaction en ce qui a trait aux textes argumentatifs. En effet, elles se plaignent de ne pas pouvoir explorer leurs propres positions et de devoir s'en tenir à répondre aux questions selon le point de vue des auteurs de l'époque. Bien que cela puisse être interprété comme un manque d'empathie historique, un manque d'ouverture ou de sensibilité, il est aussi possible de supposer que pour les personnes interrogées, l'enseignement magistral a échoué en partie à faire apprécier la contribution des auteurs de l'Antiquité aux débats actuels. Nous pouvons aussi constater que dans les cours utilisant principalement l'enseignement magistral, il n'est pas possible

⁶²⁵ Ryan *et al.*, « The significance of autonomy and autonomy support in psychological development and psychopathology ».

propres choix. Ces interventions se retrouvent dans deux focus groups différents. Deux des trois commentaires faits par les étudiant-e-s utilisent explicitement le mot « autonomie ». Une personne affirme : « je voulais souligner aussi que j'ai quand même aimé, c'est le fait qu'on était vraiment autonome. »

Dans les trois cas, il est fait mention que la simulation offre une grande autonomie ou liberté aux étudiant-e-s et que celle-ci aide réellement les étudiant-e-s dans leur parcours scolaire. Elles et ils sont amené-e-s à faire des choix qui sont à la base de leurs apprentissages. Une personne affirme qu'« on avait tellement de liberté dans ce projet. On lui posait des questions, il nous répondait pas et j'ai adoré ça (rires des autres). » D'après leurs propos, en plus d'être utile, cela rend l'apprentissage plus plaisant et moins axé sur les résultats. En ce sens, une autre personne mentionne la chose suivante : « Non, mais on devait trouver par nous-mêmes. Fallait demander à des gens dans ton équipe, il, il donnait le nécessaire et pas plus. Et je trouve que c'est hyper important, surtout au cégep. Mais moi j'ai passé à ma première session. Mais si quelqu'un qui vient d'arriver au cégep de développer cette autonomie, ça aide beaucoup pour le reste de ton parcours. »

Penchons-nous désormais plus spécifiquement sur les effets de la simulation sur la créativité des étudiant-e-s, c'est-à-dire la capacité d'une personne à proposer et explorer des avenues non conventionnelles et originales. Lors des focus groups avec

pour les étudiant-e-s d'être aussi libre et autonome qu'avec la méthode *Rejouer le passé*.

simulation, on constate que l'implication des étudiant-e-s a un effet sur leur créativité. Plusieurs personnes se surprennent à faire des choses inhabituelles. Par exemple, une personne explique qu'elle a fait des « choses extrêmes » comme se « dessiner sur les bras au sharpie » dans le but de reproduire les blessures de guerre de son personnage. Une autre personne dit s'être amusée à parler comme Socrate en utilisant un langage plus « formel et noble ». D'autres personnes expliquent qu'elles ont été créatives dans leur façon de faire leur discours, leur débat, leur analyse de texte, leurs stratagèmes pour rallier les gens à leur cause. Cela fut possible parce qu'ils et elles disposaient d'une grande autonomie d'action. Le fait d'incarner un personnage permet aux étudiant-e-s d'explorer davantage et de se mettre plus en danger que le permet un cours classique. Il semblerait aussi que le fait de pouvoir créer son personnage aide les étudiant-e-s dans leurs apprentissages. En effet, une personne mentionne que le fait d'être dans la peau de son personnage et de recréer ce qu'elle appelle le « théâtre forum » l'aide à comprendre.

Aucun commentaire n'indique que les étudiant-e-s ont senti une forme de contrainte durant la simulation.

3.2 Rapport à autrui

3.2.1 Compétences émotionnelles, régulation émotionnelle, maîtrise de soi et gestion du stress

Avec simulation	Sans simulation
Pour éviter des répétitions et des recoupements dans l'analyse des concepts, nous avons pris la décision de traiter la maîtrise de soi, la régulation émotionnelle et la gestion du stress avec les compétences émotionnelles. Les trois habiletés du rapport à soi susmentionnées sont toutes des compétences émotionnelles. La compétence émotionnelle correspond à la capacité à identifier et comprendre ses propres émotions et celles des autres, de les vivre, les exprimer et les utiliser pour satisfaire ses objectifs de manière adéquate et de moduler et gérer ses émotions et ses impulsions. Elle englobe la maîtrise de soi (la capacité à rester concentrée et à penser clairement même lorsqu'on éprouve des émotions puissantes, à gérer son propre état émotionnel, à exercer un contrôle sur ses pulsions et émotions), la régulation émotionnelle (la capacité à exercer un contrôle sur ses émotions, notamment la capacité à ne pas se laisser submerger par des émotions fortes ou à ne pas les laisser durer trop longtemps) et la gestion du stress (la disposition plus ou moins grande d'une personne à réguler son stress et à résister à la pression). Malgré le fait que toutes trois soient des compétences du rapport à soi, la forme la plus aboutie et développée de celles-ci s'observe dans la relation aux autres, c'est-à-dire dans les compétences émotionnelles qui comprennent	En ce qui concerne le focus group sans simulation, aucun commentaire ne renvoie directement aux compétences émotionnelles au sens large. Nous pouvons cependant faire quelques liens avec certains concepts plus spécifiques relatifs à cette habileté. Il n'est par ailleurs pas surprenant qu'il y ait peu d'intervention en lien avec les compétences émotionnelles. En effet, les méthodes d'apprentissage qui s'appuient sur un enseignement magistral sont centrées sur la formation théorique et laissent peu de place aux interactions entre apprenant-e-s et enseignant-e-s. Ce point est clairement abordé par les étudiant-e-s lorsqu'il est question d'implication et de sentiment d'appartenance. Les participant-e-s des focus groups sans simulation restent avarés de commentaires sur l'impact qu'a eu leur cours de philosophie sur le développement de leur maîtrise de soi. Une intervention faite peut y être associée de manière indirecte (bien qu'elle fasse plus référence à la réflexivité et la connaissance de soi). Une personne affirmait avoir appris à mieux argumenter et présenter ses idées grâce à son cours. Celle-ci affirmait que son cours lui avait permis de se questionner sur ses prises de parole et d'avoir réalisé que parfois elle parlait sans réfléchir. Autrement dit, elle

les trois autres capacités. C'est également pour cette raison que nous avons choisi de les analyser dans le rapport à autrui.

Globalement, les commentaires qui concernent les compétences émotionnelles sont aussi associés à d'autres aptitudes sociales (maîtrise de soi, écoute, empathie, assertivité, leaderships, etc.). Les étudiant-e-s font des liens concrets et spécifiques avec les compétences émotionnelles. La plupart des interventions concernent une forme de maîtrise de soi. Les étudiant-e-s jugent bénéfique d'avoir développé un plus grand contrôle de leur prise de parole. Qu'il soit question de contrôle de l'anxiété, d'excitation, d'écoute, d'ouverture ou du ton utilisé, les personnes présentes interprètent cette maîtrise nouvelle comme des compétences sociales essentielles. Une personne affirme : « Mais comme c'est quand même un bon skill d'avoir genre tu fais genre des, des, des, des relations sociales plus facilement fait que ouais, j'ai appris à faire des petites discussions avec le monde. ». En effet, les échanges entre les participant-e-s appuient le fait que la simulation a eu un impact positif sur la communication et la relation avec autrui. Il s'en dégage une plus grande facilité à discuter dans le respect et la nuance. La volonté de convaincre les autres n'étant plus le seul objectif, la recherche de consensus était aussi visée.

Aucun commentaire n'allait contre l'effet positif de la simulation sur le développement des compétences émotionnelles au sens

reconnaissait que sa « capacité à rester concentré et à penser clairement même lorsqu'on éprouve des émotions puissantes » était variable.

Aucun commentaire ne renvoie spécifiquement à la régulation émotionnelle. La raison de cette absence est probablement identique à celle proposée pour la compétence émotionnelle.

Dans les cours qui utilisent une méthode d'apprentissage traditionnelle, le stress vécu par les étudiant-e-s est peu élevé dans la mesure où la pédagogie proposée n'est pas nouvelle pour les étudiant-e-s. Elle correspond à ce qu'ils et elles ont exploré dans leurs autres cours du secondaire et du Cégep. Nous l'avons d'ailleurs constaté lors des observations.

Cependant, ils et elles ressentent une grande appréhension avant de commencer leur cours de philosophie parce que c'est une matière nouvelle et que les commentaires faits à son sujet font état d'un cours difficile à réussir et à comprendre. Cela apparaît problématique pour les étudiant-e-s qui constatent qu'un bon accompagnement leur est, en fait, offert par les professeur-e-s.

large du terme. Mais, nous le verrons notamment dans la section sur la maîtrise de soi, ce contrôle est parfois difficile à maintenir, voire impossible, quand l'amusement, le plaisir et l'implication atteignent un niveau élevé.

Un élément intéressant à relever est le fait que la simulation, par sa forme, suscite des émotions variées chez les étudiant-e-s. L'anxiété, le plaisir, l'énervement et l'amusement produisent une implication accrue qui crée des conditions nécessitant la maîtrise de soi. Ainsi, plusieurs commentaires rapportaient une évolution positive de la gestion du stress, des tensions et de l'énervement produit par les propos des autres personnes au fur et à mesure que la simulation se déroulait. À l'exception d'un commentaire, les personnes considèrent avoir appris à se calmer, à mettre de côté leurs émotions pour écouter les autres dans le respect. Une personne apporte toutefois une nuance en expliquant que parfois le niveau d'engagement et d'émotivité était tellement élevé que plusieurs perdaient le contrôle de la situation (parole coupée, ping-pong dans les interventions et empressement d'exprimer ses pensées). Toujours pour appuyer l'idée de la difficulté que représentait la régulation émotionnelle durant la simulation, une personne expliquait qu'« il y avait vraiment des tensions comme dans... Après chaque cours on avait envie de frapper quelqu'un (rire partagé). » Encore une fois, on perçoit le niveau d'engagement et d'investissement émotionnel des étudiant-e-s

dans la simulation. Ceux-ci exigent une plus grande maîtrise des émotions personnelles des étudiant-e-s.

Les interventions qui se rapportent plus spécifiquement à la régulation émotionnelle sont essentiellement les mêmes que la maîtrise de soi. Les interventions font état d'un apprentissage de la régulation émotionnelle par l'intermédiaire de la simulation. Plusieurs commentaires mentionnent le développement de « la capacité à exercer un contrôle sur ses émotions », notamment les émotions négatives comme le stress, l'anxiété, l'énervement générés par les tensions entre les personnes. Une personne affirme qu'elle a dû lutter pour ne pas se laisser submerger par ses valeurs personnelles non concordantes avec celle de son personnage. Ce commentaire met en lumière un travail véritable de régulation émotionnelle occasionné par le contexte de la simulation.

Une personne énonce le caractère inconnu de la simulation. En effet, elle explique que peut-être que certaines personnes font le choix de se désinscrire de leur cours parce qu'elles étaient soit intimidées, soit impressionnées, soit parce qu'elles avaient peur de la nouveauté. Cette personne avoue d'ailleurs avoir elle-même réfléchi à se désinscrire du cours parce que c'était « impressionnant » : « comme eu genre deux personnes qui ont quitté le cours parce que je pense honnêtement que c'est quand même... Tu sais pas à quoi t'attendre au début de la session, ils disent que tu vas faire une simulation pis genre tu, tu réalise pas

vraiment comme que ça va être le fun pis moi au début genre j'étais comme "ah !" [l'air déçu] ça peut être le fun... Je veux juste parler que... voilà. (...) J'ai, j'ai hésité à droper le cours parce que, comme tu sais, c'était quand même impressionnant. C'est quelque chose qu'on sait pas, que c'est nouveau pis personne vraiment en parle. »

Cela permet de souligner que dans la plupart des cours, il y a un manque d'occasion, pour les étudiant-e-s, de réellement se confronter aux autres et d'exercer leurs compétences émotionnelles.

Il semble y avoir un consensus voulant que la simulation soit stressante au début. D'abord parce que les étudiant-e-s ne savent pas exactement à quoi s'attendre, elles et ils vivent une forme d'appréhension, et ensuite parce qu'ils et elles doivent prendre la parole de manière répétée et en public. En revanche, une majorité de personnes exposent le fait que le contexte particulier de la classe, ainsi que le fait que ce soit un jeu, aide à se sentir « dégêné ». Notamment, une personne explique que le contexte fait en sorte que commettre des erreurs n'est pas si grave ce qui rend la situation moins stressante. Une autre personne souligne que la simulation crée une ambiance moins sérieuse qui permet d'avoir moins de pression à faire les discours. En fin de compte, la simulation semble diminuer le stress à parler en public tel que le soulignent quatre personnes différentes. En ce sens, une

personne expose le fait que c'est « le fun d'être dégênée dans un contexte scolaire », une autre personne relève le fait qu'habituellement parler en public lui fait peur et la stresse beaucoup, mais que la simulation lui a permis de contourner cela. Les effets de la simulation sur la réduction du stress se font même sentir lors de l'évaluation finale si l'on en croit le commentaire d'une des personnes participant aux focus groups. Elle mentionne que la pression pour réaliser le texte argumentatif final est moins grande puisque les contenus sont en lien avec la simulation. Globalement, bien que la simulation crée un contexte plus stressant qu'un cours normal, elle semble donner les conditions pour affronter plus sereinement les défis qu'il faut y relever. Autrement dit, la simulation offre des défis à relever aux étudiant-e-s qui renforcent leur sentiment d'accomplissement. Le stress initialement perçu négativement est en réalité positif, car il participe au développement des compétences émotionnelles. Nous pouvons donc émettre l'hypothèse que la simulation aide à développer une meilleure gestion du stress.

Cependant, deux personnes expriment que la simulation peut générer une anxiété injustifiée pour des personnes très gênées. L'expression c'est comme si on nous « pitchait sous les rails » est utilisée pour illustrer le niveau de stress ressenti lors de la simulation. Selon ces personnes, la simulation peut être « extrêmement démotivante » pour les personnes qui ne veulent

pas faire ça. Ces deux interventions montrent peut-être la capacité limitée de ses deux personnes à gérer leur stress. Quoi qu'il en soit, au regard de l'analyse de ses différents concepts, nous pouvons conclure qu'un consensus se dégage indiquant que la simulation produit un contexte propice à l'exercice des compétences émotionnelles.	

3.2.2 Empathie, écoute et ouverture

Avec simulation	Sans simulation
Nous avons fait le choix de traiter l'écoute et l'ouverture au même endroit que l'empathie puisque ces deux capacités sont nécessaires pour développer de l'empathie et parce que la majorité des commentaires faits par les étudiant-e-s jumelaient ces aptitudes ensemble. En effet, une écrasante majorité des interventions codées « empathie » étaient aussi codées « ouverture » ou « écoute ». Seuls quelques rares extraits renvoient à l'empathie sans faire explicitement référence à ces deux concepts. Ainsi, nous traiterons l'empathie comme concept englobant les concepts « d'ouverture » et « d'écoute ». L'empathie, c'est-à-dire la capacité à se mettre à la place d'autrui, à comprendre et à ressentir la pensée des autres a été largement discutée dans les focus groups avec simulation. Contrairement aux participant-e-s des focus groups sans simulation, les étudiant-e-s	À la lumière des propos tenus dans ce focus group, il apparaît que la capacité à comprendre et ressentir la pensée d'autrui, d'être en mesure de se mettre à sa place sans se confondre à autrui n'est pas une habilité qui a été mobilisée dans les cours sans simulation. Les rares interventions qui abordent cet aspect expriment le fait que les cours de philosophie n'ont pas poussé les étudiant-e-s à être plus sensibles à ce que ressentent les autres, mais les ont plutôt guidé-e-s à entamer une introspection. À la lecture de certains commentaires, il est tout de même possible de constater que pour certaines personnes le fait de s'intéresser à la pensée d'autres individus qui ont fait l'histoire est problématique parce que cela les empêcherait de présenter leur propre point de vue. De manière péjorative, il est dit : « donc on sortait pas vraiment de, de l'histoire ». Autrement dit, certain-e-s

ayant expérimenté la simulation accordent un réel intérêt à cette capacité. Elles et ils y voient un atout. En appui à cette observation, les commentaires s'articulent autour des avantages associés à la capacité d'écouter réellement les autres, d'être ouvert à leur propos, de se mettre à la place des autres pour réellement les comprendre au regard du contexte historique et social qui est le leur.

À travers les interventions recensées, les étudiant-e-s font le rapprochement entre la simulation et l'augmentation de leur capacité à écouter et à comprendre les autres — deux qualités nécessaires au développement de l'empathie. La terminologie utilisée par les participant-e-s aux focus groups regorge de termes et d'analogies en relation avec la définition de l'empathie. Énumérons-en quelques-uns : comprendre (le point de vue de, la colère de, la réalité de, etc.), être sensible aux (réalité de, point de vue de, etc.), être réellement à l'écoute de, apprendre à accepter les nouveaux points de vue, se mettre à la place de, se mettre dans ces chaussures-là, s'ouvrir à la pensée des autres, s'imprégner des idées d'une autre personne, exprimer la pensée d'une autre personne, etc. Une personne nous donne un exemple des questionnements qui l'habitait : « Est-ce que c'était vraiment une bonne idée ? Par exemple, peut-être que oui moralement... affranchir tou-te-s les esclaves c'est la meilleure chose à faire, mais est-ce que, économiquement c'était une bonne chose ? Alors

étudiant-e-s n'ont pas une grande sensibilité à la pensée d'autrui, ils et elles y voient une entrave à l'expression de ce qu'ils et elles pensent.

Cependant, une personne mentionne que son professeur-e est parvenu-e à créer un climat propice à la communication. Elle ou il donnait la place aux étudiant-e-s pour qu'ils et elles expriment leurs opinions. Cette personne affirme que c'était plus facile que dans d'autres classes de communiquer. Cependant, l'écoute dont il est fait mention dans ce commentaire concerne plus le ou la professeur-e que le développement de l'écoute chez les étudiant-e-s grâce aux cours.

Aucune conclusion qui défendrait un rapport de cause à effet entre le cours de philosophie et le développement de cette compétence ne peut être tirée. Il semble donc que l'empathie des étudiant-e-s n'a pas été sollicitée de façon suffisante pour croître dans les groupes sans simulation.

qu'à cette époque, toutes les sociétés dépendaient beaucoup de l'esclavagisme pour le travail manuel. Donc il y avait ces questions-là. Il y avait... ceux qui défendaient l'esclavagisme, ils disaient : est-ce que mon personnage est vraiment une bonne personne, pour avoir défendu ça ? Donc oui, on se remettait en question quand même. » Une autre dit : « On apprend auss* et ça permet aussi d'imaginer, les conditions de vie de, ces gens-là... à cette époque. »

En plus de percevoir ces changements comme des gains pour elles et eux-mêmes et pour leur relation avec autrui, elles et ils y voient des bénéfices au niveau de :

- Leur capacité à argumenter, c'est-à-dire le fait de pouvoir moduler et adapter leurs arguments en fonction de ce que pense et ressent autrui pour arriver à convaincre ou à faire des compromis.
- Leur compréhension du contexte historique et social et l'influence que ceux-ci ont sur les points de vue véhiculés à cette époque.
- Leur capacité à écouter l'autre pour le comprendre et non pas seulement pour pouvoir le convaincre.

D'après les perceptions partagées par les participant-e-s, il se dégage un consensus à savoir que la simulation offre une

opportunité d'être confronté à d'autres réalités que la leur et de s'exercer à devenir plus empathique.

Tous les commentaires faits par les personnes présentes aux focus groups appuient l'idée que la simulation est un lieu propice à la découverte de points de vue différents (personnels, culturels, etc.).

En analysant les perceptions partagées lors des focus groups, on constate que les étudiant-e-s jugent que la simulation offre l'occasion de développer leur ouverture d'esprit : « Plus ouverte d'esprit aussi ! », ou « Bien, moi ça m'a vraiment ouvert les yeux sur, sur le monde ». En effet, pour eux et elles, la simulation permet de voir les choses autrement, elle permet d'imaginer d'autres conditions de vie, d'examiner les points de vue en faisant abstraction de leurs opinions et perceptions propres, de voir comment d'autres pensaient, de découvrir les « cultures athéniennes des différents groupes », de se remettre en question, d'être ouvert sur le monde, etc. C'est une réelle opportunité qui, comme le mentionne une personne présente, est unique « parce qu'on fait pas ça nulle part ailleurs. » Elles et ils sentent que la simulation leur a permis d'entendre des idées différentes sans en ressentir de la frustration grâce à la structure du jeu. Ils et elles ont l'impression d'être plus ouvert-e-s d'esprit et plus capable de voir les choses autrement. L'expression « ouvrir les yeux sur » est d'ailleurs utilisée par plusieurs personnes. Donc, nous sentons, par les commentaires des étudiant-e-s, que la simulation leur a permis

de comprendre l'importance de s'exposer à des pensées autres et d'y prendre plaisir.

Enfin, une forte majorité de commentaires faits par les personnes présentes aux focus groups appuie l'idée que la simulation est un lieu propice au développement d'une plus grande écoute. Une seule personne affirme que le fait de devoir défendre la position d'un personnage qui diverge de son point de vue ou de ses valeurs conduit à ne pas écouter ce que les autres personnes disent. Elle veut avoir raison, mais elle se force tout de même à écouter.

Nous observons un fort consensus selon lequel la simulation exige de l'écoute, mais l'interprétation que font les étudiant-e-s de ce qu'est l'écoute varie en sens et en degré. Certain-e-s considèrent que le simple fait de laisser parler quelqu'un sans intervenir est de l'écoute, d'autres supposent qu'on doit réellement s'intéresser aux paroles de la personne qui s'exprime. D'autres encore défendent l'idée d'une écoute active. Celle-ci implique des stratégies mises en place pour signifier son écoute à son interlocuteur (par exemple poser des questions, encourager les autres) ou pour assimiler et comprendre les propos présentés (prise de notes, questions, etc.). Certaines personnes ne voient l'écoute que d'un point de vue utilitaire, c'est-à-dire comme l'opportunité de convaincre ou de réfuter plus facilement l'autre. Malgré ces différences d'interprétation, nous pouvons dire que les étudiant-e-s pensent avoir amélioré leur écoute et sont satisfait-e-s de leurs progrès

(écouter vraiment malgré l'énervement et les désaccords). Ils et elles associent cette progression à la méthode pédagogique utilisée dans la classe. Les différents points évoqués convergent donc vers le fait que les étudiant-e-s ont pu exercer leur empathie lors de la simulation notamment en étant plus ouvert-e-s aux autres et en leur offrant une meilleure écoute. Toutefois, une personne explique que lorsque la tension et l'implication sont très élevées dans les rondes de jeu, il est parfois plus difficile de garder une bonne écoute sans couper la parole, mais elle tente de maintenir son attention sur ce qui est dit.	

3.2.3 Assertivité, capacité à convaincre et leadership

Avec simulation	Sans simulation
Nous définissons l'assertivité comme la capacité à exprimer sainement son point de vue que celui-ci soit en opposition ou en accord avec les autres points de vue présentés et comme la capacité de se faire entendre et de convaincre les autres dans une communication respectueuse. Nous définissons le leadership comme la capacité à être à l'écoute des autres, à obtenir leur confiance et à les rassembler pour les mener vers une action voulue. Enfin, la capacité à convaincre est l'habileté à influencer et persuader les autres à l'aide d'arguments clairs et structurés. Étant donné la proximité de sens et de nature de ces trois	Aucun commentaire ne peut être associé au concept de leadership dans le focus group sans simulation. Étant donné la pédagogie centrée sur un enseignement magistral dans les cours sans simulation, les étudiant-e-s ont eu peu, ou pas, d'opportunités de tester cette habileté sociale. Rappelons que les travaux d'équipe y sont (selon les commentaires obtenus par les étudiant-e-s) plutôt rares et il y a peu d'occasions d'échanger avec les autres. Il n'y a pas non plus présence de défis ou d'adversité qu'il faut affronter dans cette pédagogie, au contraire des groupes avec simulation où les étudiant-e-s mentionnent « la difficulté de réussir à

définitions, nous avons choisi de les traiter ensemble. Les interventions associées au concept de leadership et de la capacité à convaincre fournissent du matériel intéressant pour l'analyse du concept d'assertivité. Par exemple, la capacité à convaincre, la capacité à rallier les autres, la capacité à être à l'écoute des autres, à obtenir leur confiance et à les rassembler pour les mener vers une action voulue sont des qualités propres à une personne assertive.

Dans les commentaires retenus dans notre codage, les habiletés nécessaires pour convaincre un groupe sont exposées par les étudiant-e-s. Ils et elles font état des qualités qui leur ont permis de devenir de bons leaders durant la simulation. Certain-e-s découvrent posséder ces aptitudes, d'autres expriment seulement les posséder sans préciser si la simulation a eu un effet sur celles-ci. Parmi ces aptitudes est nommé le fait d'être organisé-e, d'être capable de se coordonner et de questionner, d'être ouvert-e, d'être un bon stratège, de savoir négocier, de savoir flatter les gens dans le sens du poil. Un consensus s'établit entre les participant-e-s sur l'importance de maîtriser ces habiletés pour parvenir à rallier les gens à sa cause et pour les convaincre.

À défaut de savoir si la simulation a permis de développer le leadership des étudiant-e-s, il est possible de constater l'effet que la simulation a eu sur le sentiment de compétence des étudiant-e-s. Les commentaires analysés ont en commun de mentionner un

convaincre» et «la satisfaction de réussir à convaincre». Cela induit l'idée que la simulation fournit aux étudiant-e-s des défis qui testent leur leadership et leur assertivité qui ne sont pas offerts dans les cours magistraux.

Dans le focus group sans simulation, une personne exprime à deux reprises l'impact positif que son cours de philosophie a eu sur sa capacité à convaincre dans une communication saine de ses idées. Le premier commentaire reste mitigé : «Je crois que je dirais pas super stimulant, mais encore une fois **ce serait peut-être mieux communiquer**, mieux donner des arguments». Par cette intervention, on comprend que la personne ne se sentait pas particulièrement impliquée dans son cours, mais que malgré tout il est **possible** que ce cours lui ait permis d'affiner ses talents de communicatrice. Le second commentaire est plus affirmatif : «c'est pas un truc qui me venait naturellement, c'est pas un truc que j'arrivais à, à communiquer dans seul coup qu'il fallait vraiment, mais là j'ai vraiment appris à penser, à mieux communiquer quelque chose qui faisait beaucoup plus, qui a beaucoup plus de sens.». Dans ce cas, cette personne reconnaît l'impact de son cours sur sa capacité à communiquer de manière cohérente et plus naturelle. Ce qui suggère qu'elle a développé son assertivité grâce à son cours.

Globalement, les effets du cours de philosophie sur l'assertivité ne semblent pas faire l'unanimité au sein des personnes interrogées

sentiment d'avoir développé un leadership lors de la simulation. Cette capacité est perçue favorablement par les étudiant-e-s.

En ce qui concerne la communication orale, de nombreuses prises de parole en fait état. En effet, dans tou-te-s les focus groups avec simulation, des commentaires reliant la simulation à une maîtrise plus grande de la communication orale ont été faits. Dans la plupart des cas, ces interventions soutiennent que la simulation a aidé les étudiant-e-s à être plus convaincant-e-s, à se faire entendre et même à manipuler les autres afin de « gagner » un avantage dans la discussion. L'écoute, l'empathie et la coopération y sont présentées par les participant-e-s comme des stratégies utiles et efficaces pour passer des marchés, se faire entendre, convaincre, rallier les gens à sa cause ou discréditer l'adversaire. Autrement dit, les talents qu'ils ont développés pour communiquer de manière assertive grâce à la simulation sont instrumentalisés pour atteindre divers objectifs, dont la victoire. La majorité des étudiant-e-s semblent percevoir l'importance de développer leur empathie, leur écoute et leur capacité à coopérer, mais, pour une partie d'entre eux et elles, les motifs sont externes (comme la victoire). Dans ces cas, elles et ils ne semblent pas valoriser ces qualités pour elles-mêmes.

Les qualités que les étudiant-e-s jugent nécessaires pour devenir un bon leader et être plus assertif-ves recourent des concepts abordés précédemment. Sans répéter ce qui a déjà été mentionné,

et aucun consensus ne se dessine entre les personnes présentes (pas d'acquiescement, pas de relance, pas d'accord non verbal).

En revanche, une seconde personne se rapproche des idées présentées ci-haut. Elle dit que son cours l'a aidée à développer une astuce pour mieux débattre avec ses amis : définir ses concepts. Sans concorder complètement avec la définition de l'assertivité, le point qu'elle présente est une étape menant à une meilleure communication.

observons de quelle manière les étudiant-e-s font le lien entre ces notions.

L'écoute, le compromis, la coopération et l'empathie sont globalement perçus comme des outils nécessaires pour assimiler les propos adverses, savoir comment nuancer ses propos, encourager les personnes qui partagent leur point de vue, discréditer ceux qui s'y opposent et pour obtenir ce qu'ils et elles veulent. Les expressions « on est des petits politiciens, genre. » et « se battre contre les autres » ainsi que les commentaires « Je pense que y a quand même une partie d'assimilation de ce que l'autre dit et une réflexion qui se fait derrière, qui fait en sorte que nécessairement on doit se mettre à la place de l'autre pour trouver un bon argument pour répondre à ce que l'autre vient de nommer. » et « ça m'a permis aussi de voir quand je dois faire des nuances aussi, pour avoir dans ma poche des gens, pour après avoir des votes, puis avoir les lois » ont été utilisées et validées par d'autres personnes présentes. Ces perceptions font toutes référence à ces qualités.

Une personne exprime avoir préféré les périodes de discours à celles de débats, car elle pouvait présenter tous ses talents de communicatrice et user de son charisme sans être interrompue ou questionnée par les autres.

En définitive, il se dégage un consensus entre les participant-e-s selon lequel l'exposition aux débats fréquents et à l'obligation de

défendre des objectifs spécifiques et imposés leur a permis de s'exercer à communiquer respectueusement avec les autres. Cet exercice soutenu leur donne l'impression d'avoir développé des compétences en communication orale.	

3.2.4 Coopération

Avec simulation	Sans simulation
Les commentaires des trois focus groups analysés qui portent sur la coopération (disposition d'une personne à collaborer, aider, contribuer et partager avec d'autres personnes) sont homogènes. Aucune dissension n'est observée. Un consensus clair se dégage sur le fait que la simulation crée un climat propice à la coopération et des opportunités de la mettre en pratique. Malgré la structure du jeu qui stimule l'implication, entre autres, en créant une forme de compétition entre les individus, elle forme aussi des groupes dont les objectifs sont communs ou possibles à combiner. Si l'on s'appuie sur les remarques des participant-e-s, la structure de la simulation réussit réellement à créer un climat favorable à la coopération. Les mots « entraide, terrain d'entente, aide, soutien, support moral, bienveillance, famille, sans jugement, ouvert, compréhension, compromis, alliance et écoute » ne sont que quelques exemples du lexique employé par les étudiant-e-s pour exprimer l'expérience relationnelle qu'ils et elles ont vécue lors de la simulation. Les mots les plus fréquemment utilisés sont	Une seule personne fait référence à la coopération dans le focus group sans simulation, mais le commentaire renvoie à une aide ponctuelle entre étudiant-e-s à l'extérieur de la classe pour se préparer à un examen. D'aucune manière un lien n'est établi entre l'approche pédagogique du cours et cette entraide. Autrement dit, ce comportement n'est pas le résultat du cours en lui-même.

« aide, entraide et partage. » Les personnes présentes affirment avoir vécu une expérience où les individus s'offraient un soutien et un support durant la simulation, en préparation de la simulation et des évaluations.

Des prises de parole se dégagent un sentiment positif, de bien-être, de confiance et de confort. Comme ce fut relevé : « t'avais l'impression d'être vraiment écouté. », « c'est comme si on formait une famille, qui se défendait l'un l'autre qui s'aidait l'un l'autre. » et « Ouais comme genre... Ils étaient tou-te-s bienveillants. Tou-te-s ! Ils, ils ne jugeaient pas genre. Personne ne riait sur, personne. Tout le monde... savait qui*, que, que genre on pouvait être-timide, on pouvait être anxieux, etc. Du coup, tout le monde était ouvert sur ce sujet ça m'a... Ça m'a surprise et rassurée. » Ces commentaires fournissent un portrait de la perception des étudiant-e-s qui permet de saisir l'importance qu'ils et elles attribuent au contact humain, aux relations et à la coopération. Elle nous permet également de constater que la simulation crée un espace de collaboration et d'échange.

Bien que les perceptions recueillies lors des focus groups nous permettent d'affirmer que la simulation fournit des occasions multiples d'exercer ses capacités à collaborer, rien ne nous permet de conclure que les étudiant-e-s ont effectivement développé une meilleure habileté à coopération. Cependant, la simulation met en place un espace dédié à l'exploration des modalités structurant les

relations humaines et des conditions optimales pour pratiquer le travail collectif. Le fait que de nombreuses personnes disent avoir développé des relations et créé des amitiés nous permet de supposer que la simulation a rendu possible l'expression de leurs capacités sociales, dont la capacité à coopérer. Ces perceptions des étudiant-e-s sont d'autant plus intéressantes quand on pense au contexte compétitif dans lequel évoluent les étudiant-e-s au sein du système éducatif. L'objectif y est souvent de se dépasser, de performer, de faire mieux que les autres. Alors, d'entendre des étudiant-e-s heureux-ses de s'être entraide-e-s, de s'être soutenu-e-s, de s'être encouragé-e-s dans une réelle bienveillance est assurément un aspect positif de la méthode par simulation.	

3.2.5 Sentiment d'appartenance, implication et *bleed*

Avec simulation	Sans simulation
Nous traiterons les concepts de sentiment d'appartenance, de <i>bleed</i> et d'engagement/implication ensemble. Les raisons de ce choix sont, tout d'abord, la relation de causalité qui unit le sentiment d'appartenance et l'engagement. Ensuite, le fait que l'engagement est un critère nécessaire à l'existence du <i>bleed</i> . Enfin, la plupart de nos outils de collectes ne permettent pas de départager ce qui est associé à l'implication de ce qui est propre au sentiment d'appartenance. Rappelons que le sentiment d'appartenance est le lien affectif qui lie une personne à un groupe	La perception des personnes présentes concernant leur relation avec les autres étudiant-e-s de la classe et avec le cours plus généralement a été évoquée à quelques reprises. La perception présentée à travers les prises de parole faisait consensus à savoir que ce cours n'avait pas été un lieu propice aux rencontres et au développement de relations, comme la plupart des cours magistraux. Dans tous les cas, les participant-e-s constatent que les gens ne se parlaient pas entre eux durant les pauses ou au début des cours à moins d'entretenir une relation préalablement.

donné. Lorsqu'une personne se sent appartenir à un groupe, elle a le sentiment de partager quelque chose avec celui-ci. Elle se sent acceptée, comprise et valorisée par celui-ci. Elle considère qu'une forme de cohésion et de solidarité la lie aux autres personnes de ce groupe. Une manifestation cruciale de la présence d'un sentiment d'appartenance chez un individu est l'engagement. Ainsi, s'il y a sentiment d'appartenance, il y a implication. Pour sa part, le *bleed* se définit comme le transfert des émotions de la personne à son personnage ou l'inverse. C'est la contagion et la porosité de l'émotion entre eux. On parle de *bleed* lorsque ce transfert persiste après l'expérience vécue. Trois critères doivent être satisfaits pour qu'il soit question de *bleed* : intensité, engagement et temporalité. Cela signifie que lorsqu'une personne vit un *bleed*, elle est nécessairement engagée.

Un consensus se dégage concernant la perception des étudiant-e-s au sujet du sentiment d'appartenance vécu dans les cours avec simulation. Notons tout d'abord que l'expression « sentiment d'appartenance » a été mentionnée à plusieurs reprises. Chaque fois, elle servait à évoquer un sentiment fort et positif. Il est intéressant de consigner que toutes les personnes ayant accepté l'invitation aux focus groups ont utilisé un vocabulaire faisant allusion au relationnel. Bien que les mots renvoient à différents degrés d'attachement et de proximité, un consensus semble se dégager selon lequel la simulation permet d'entrer en contact avec

L'attitude des gens était fermée (regard porté sur le téléphone, les gens restent dans leur coin). Même lors des exercices de groupe, tous et toutes reconnaissent se limiter au minimum d'interaction. En ce qui concerne les prises de parole en classe, pour répondre à des questions ou pour poser une question, même son de cloche, peu de personnes semblent oser intervenir.

Une nuance est apportée par un-e participant-e qui mentionne que sa ou son professeur-e crée un climat propice à l'échange, mais que cela n'affecte pas son implication ou son sentiment d'appartenance au groupe.

Il se dégage de ces témoignages que les étudiant-e-s vivent des difficultés à créer des relations ou du lien dans leurs cours, ce qui semble les isoler et affecter leur engagement dans la classe.

L'engagement et l'implication ressentis par les personnes participant au focus group des classes sans simulation ont été évoqués. Lorsque le sujet fut abordé, aucun-e étudiant-e n'a semblé fortement interpellé par le sujet. Deux personnes ont mentionné un certain intérêt pour les contenus de cours et la matière enseignée. D'après elles, ce sont les échanges et les discussions proposées par le ou la professeur-e qui ont accentué leur intérêt pour le cours. D'autres évoquaient se sentir obligé-e-s d'assister au cours et trouver leur cours monotone, voire endormant. Dans tous les cas de figure, l'engagement que pouvait susciter le cours restait très limité et ne donnait pas lieu à une hâte

l'autre. Parmi les mots ayant le plus souvent été utilisés pour rendre compte de l'expérience vécue et étant le plus fortement chargés en sens, nous retrouvons : « famille, amitiés, liens, interaction, socialiser, bienveillance, contact humain, ami, confiance et aide ». Tous ces mots désignent une relation avec les autres personnes de la classe. Les participant-e-s ont été nombreux-ses à expliquer que ce cours se distingue des autres parce que tout le monde y discute, y entretient et y développe des relations. Beaucoup disaient s'être fait des ami-e-s qu'elles et ils voyaient toujours malgré le cours terminé : « Ça faisait qu'à l'extérieur des cours qu'on se voyait, on était amis, on se fait "Ah, ouais ouais !" puis quand on arrivait en cours, on prend notre personnage, puis là, genre ben, j'essaie de l'attaquer et y essayait de se défendre. On fait, on fait des amis(...) », « ou genre dans les autres cours. Quand on arrive devant la classe, personne se parle, personne se regarde... on attend juste que la por*, que la prof arrive, pour qu'elle ouvre la porte et qu'on prenne la place de derrière. Alors que là euh-... en philo. On arrivait... Ceux qui arrivaient, on, on parlait avec lui... », « on connaissait pas nos vrais noms, on s'appelait par nos noms personnages la plupart du temps, mais on, y avait beaucoup de supports pour chaque, chaque personne, t'avais l'impression que quand tu parlais, tu étais vraiment écouté. » et « je commençais à connaître de nouvelles personnes et genre. En maths, je me rappelle personne de ma

ou une envie d'être en classe. Globalement, les étudiant-e-s semblaient considérer que leur cours en était un comme les autres, ne se démarquant pas du lot.

Il n'y a pas d'allusion au concept de *bleed* dans le focus group sans simulation, ce qui était prévisible puisque pour être ressenti, il faut tout d'abord incarner un personnage et ensuite vivre une situation intense dans laquelle nous sommes profondément impliqué-e-s.

classe de maths, de la session passée, mais en philo, y a encore des gens que je parle et genre vraiment ça, ça a créé un groupe beaucoup plus solide. » Pour l'ensemble des personnes sondées, le fait de se sentir lié-e aux autres créait un climat de confiance et de bienveillance motivant, amusant et épanouissant. Les étudiant-e-s se sentaient en confiance, sans gêne, soutenu-e-s par leurs pairs et non jugés. Cette ambiance bienveillante rend possible, selon eux et elles, une grande connivence entre les étudiant-e-s qui se sentent à l'aise de rire, de s'exprimer et de se confier. Les prises de parole et les tournures de phrase laissent entrevoir un certain emballement à partager ses sensations sur ce sujet et les souvenirs qui s'y rattachent.

Il est important de mentionner que deux personnes du focus group de l'automne 2024 évoquent la possibilité que le climat exceptionnel de la classe soit le résultat d'une classe constituée de bon-ne-s étudiant-e-s. Ces deux personnes se questionnent à savoir : cela aurait-il été différent avec d'autres personnes? Bien que la question soit pertinente, la récurrence avec laquelle les participant-e-s de tous les focus groups ont l'impression d'appartenir à un groupe au climat exceptionnel indifféremment de leur groupe et de la session à laquelle elles et ils ont vécu l'expérience nous permet d'émettre l'hypothèse qu'il n'est pas seulement question de la composition du groupe. En accord avec la littérature sur le sujet, il semble possible de dire que la

simulation crée un sentiment d'appartenance plus marqué. Au regard des interventions des étudiant-e-s, le fait d'être émotionnellement engagé-e avec les autres est un avantage significatif et participe à la motivation en classe.

Un seul commentaire se détache du lot. Une personne exprime qu'elle n'a pas fait beaucoup de connexion dans son cours. Cette remarque semble faire exception et elle ne permet pas une contextualisation qui nous aurait permis de comprendre quels sont les facteurs en jeu. Est-ce la conséquence de la simulation ou d'autre chose ? Impossible à établir.

Une contamination émotionnelle — *bleed* — a été vécue par de nombreux-ses personnes durant la simulation. Les étudiant-e-s présent-e-s aux focus groups confient s'être senti-e-s habité-e-s par leur personnage et avoir apprécié l'expérience unique qu'ils et elles ont vécue. Par exemple, une personne a dit : « On a parlé de l'immersion, je pense que c'était vraiment intéressant parce que dans tout mon parcours scolaire, j'ai rarement eu des moments où on se sentait dans la, dans la peau d'un personnage, d'une certaine période de temps et tout ». Elles et ils ressentaient les émotions de leur personnage et partageaient leurs objectifs de victoire. En ce sens, une personne explique que « Tout le monde était à fond dans son personnage, faque ça rendait vraiment l'expérience immersive ». Les autres personnes présentes confirment leur accord aux propos tenus par des rires complices.

Au-delà de la relation intime qui s'est construite entre les étudiant-e-s et leur personnage, une empathie historique s'est développée. Les étudiant-e-s ont pu comprendre les motivations qui animaient les personnages historiques qu'ils et elles jouaient. L'expérience immersive qu'elles et ils ont vécue a eu un impact profond sur leur implication dans la classe. Le fait de jouer un rôle leur a fait vivre, sur une longue période, des émotions intenses qui ont contribué à les engager profondément dans l'expérience. Il est rapporté que les émotions qui animaient les étudiant-e-s étaient encore ressenties une fois la classe terminée : « Genre pas, non. Pas le détesté, en dehors de la simulation, mais genre... En dehors de la simulation, un — ... genre, ça a fait le traître un peu. Genre... hey le traître euh, m* parle pas.... parle pas avec moi, et tout... Et — ... Ça m'a fait un peu de peine genre... », « Tout le monde était fâché ! Il nous on a tou-te-s trahis », etc. Les commentaires ci-haut montrent à la fois l'existence d'un *bleed* vécu par les personnes qui ont participé à la simulation et démontre que celui-ci a joué un rôle dans l'engagement des étudiant-e-s. Parfois, les étudiant-e-s poursuivaient le jeu durant les pauses et après les cours tant l'engagement produit par l'immersion était élevé.

L'action de s'engager concrètement dans une situation par des actions, des paroles ou des attitudes est un facteur essentiellement pour la réussite scolaire. L'ensemble des personnes présentes aux focus groups a affirmé s'être engagé fortement dans son cours de

philosophie. Ils et elles ont hâte de venir en classe, se disent tristes que le cours se termine, travaillent plus les contenus à l'étude et se surprennent à aimer la philosophie. Selon les personnes présentes aux focus groups, les raisons de cet engagement accru sont :

- Le plaisir de débattre, d'être dans la peau d'un personnage, d'être dans l'action.
- Les défis que représentent l'atteinte des objectifs personnels et la volonté de gagner le jeu qui pousseraient à vouloir faire mieux ; à se dépasser.
- Le *bleed* qui les pousse à vouloir protéger leurs secrets, défendre leur point de vue (même s'il n'était pas partagé dans la vraie vie), se prendre pour leur personnage et s'investir de manière « extrême » au point de se « dessiner au sharpie sur le bras » ou de ne plus vouloir arrêter le débat.
- Le fait d'être là par envie et non pas par obligation. C'est à l'étudiant-e de déterminer son niveau d'investissement.

Plusieurs effets de cet engagement ont été évoqués par les étudiant-e-s. D'abord, le lien est rapidement fait entre l'engagement et la motivation en classe. Pour eux et elles, plus d'engagements signifient plus de motivation. Aussi, il est rapporté le fait que cet engagement permet de rentrer en contact avec les

autres et donc permet de créer du lien avec les autres. Il semblerait que ce lien soit associé, pour les étudiant-e-s, à un plus grand sentiment de confiance et à la création d'un climat propice à l'expression d'émotions et d'états variés. Par exemple, il a été rapporté qu'il n'était pas rare que les personnes de la classe crient, se lèvent, s'énervent, perdent un peu le contrôle ou rient. Tous ces comportements sont révélateurs d'une expérience intense dans laquelle les personnes sont impliquées.

Une personne observe que malgré l'heure tardive de son cours, les gens étaient présents et s'absentaient très rarement. Selon elle, ceci est dû à l'engagement accru des gens dans ce cours. Dans le même ordre d'idées, une autre personne mentionne que des étudiant-e-s, habituellement silencieux-ses et timides, osaient prendre la parole dans ce cours.

Les commentaires de la personne non inscrite au cours avec simulation, mais y ayant malgré tout assisté toute la session sont révélateurs. Elle exprime à plusieurs reprises que sa motivation, son engagement et son implication étaient nettement plus élevés lorsqu'elle assistait au cours avec simulation. Elle venait par seule envie d'être-là.

Une personne émet un bémol en disant qu'elle n'était pas motivée pendant la période des discours qu'elle trouvait trop longue ce qui lui faisait perdre sa concentration. Elle reconnaît toutefois avoir apprécié la période de débat et s'y être amusée. Elle soulève aussi

le fait que la simulation pourrait être démotivante pour les personnes qui sont excessivement gênées. Est-ce que ce commentaire est spéculatif ou rapporte des paroles qui lui ont été dites ? Cela n'est pas précisé. Il n'en reste pas moins qu'il est possible que certaines personnes se désengagent si elles sont exposées à cette méthode, mais nous n'avons pas d'informations claires permettant de le supposer. La question est plutôt de savoir, en comparaison avec un cours magistral, quel pourcentage de personnes serait affecté de manière défavorable par cette méthode.

▪ Triangulation et conclusions par concepts analysés

❖ Axe 1 : le développement de la pensée critique

1.1. Attitudes ou propensions à la pensée critique

Cet aspect est triangulé avec les items 5, 6, 7, 8, 9 et 10 des observations, le bloc C des entretiens et le questionnaire quantitatif *AOT*.

Focus group avec simulation	Focus group sans simulation
Étant donné que les observations des groupes avec simulation se sont faites lors des dernières séances du jeu (la ronde 4 ou 5), les effets de la simulation sont alors à leur paroxysme. La configuration différente de la classe a pour conséquence l'investissement complet des étudiant-e-s dans les activités et l'absence de comportement dissident ou de passivité. Le ou la professeur-e est complètement effacé-e. Tou-te-s les étudiant-e-s (100 %) manifestent leur intérêt en écoutant et en participant activement. Elles et ils ont beaucoup d'occasions d'exprimer leurs opinions, de collaborer entre eux, d'exposer leurs idées, leurs arguments. La mobilisation est constante. Même durant les pauses ou après la fin du cours, les étudiant-e-s sont mobilisé-e-s, la dynamique est remarquable. Ces observations corroborent les remarques des étudiant-e-s durant les focus groups et les propos des professeur-e-s utilisant la simulation dans les entretiens. Par exemple, les professeur-e-s soulignent : « c'est les étudiants qui font le cours. Donc, c'est vraiment quelque chose qui est complètement différent. Donc forcément, ils n'ont pas le choix effectivement d'être actifs. » » C'est que, ce que j'aime... C'est que,	L'observation des groupes sans simulation permet de remarquer que l'enseignement magistral laisse peu ou moins d'occasions aux étudiant-e-s de démontrer des attitudes propres à l'esprit critique de manière explicite et active. En effet, de manière générale, que ce soit dans les échanges, la coopération pour résoudre des problèmes, l'expression des opinions ou la participation orale, peu ou quelques comportements seulement sont observables. En revanche, dans tous les groupes sans simulation, presque toute la classe (90 % - 95 %) manifeste un intérêt en étant à l'écoute durant l'exposé des professeur-e-s. Mais, puisque la prestation orale de l'enseignant-e a occupé la majorité du temps de classe, il est plus difficile d'établir explicitement la qualité d'écoute active des étudiant-e-s. En ce qui concerne la manifestation d'intérêt par la participation orale dans les cours sans simulation, il y a plus de variabilité selon le groupe. Le pourcentage d'étudiant-e-s se situe entre 30 % et 59 % dans un groupe, entre 60 % à 79 % dans l'autre, entre 30 % et 59 % dans trois groupes et entre 0 % à 29 % dans un dernier. Ici

euh... la discussion continue ! Il y a toujours des mains levées. » La pédagogie <i>Rejouer le passé</i> place toutes les personnes étudiantes dans une posture active dans laquelle elles et ils doivent faire preuve d'écoute soutenue pour pouvoir réagir et participer. En ce sens, l'expérience leur offre sur une longue période des pratiques et des opportunités constantes d'utiliser spontanément la pensée rationnelle à travers le dialogue philosophique, les débats argumentatifs et les discours. Dans les données recueillies par les trois outils qualificatifs, il y a un clair consensus sur le fait que la méthode stimule la réflexivité et l'empathie intellectuelle des étudiant-e-s. Dans les résultats quantitatifs, le score à l'<i>AOT</i> est plus élevé pour les groupes intervention que pour les groupes de contrôle. Cette donnée vient confirmer le portrait dressé par les outils qualitatifs, à savoir que l'utilisation de la méthode demande aux étudiant-e-s d'activer leur pensée activement ouverte en ayant recours à différentes dispositions. Parmi celles mesurées par l'<i>AOT</i>, une des dimensions importantes renvoie à l'ouverture épistémique (soit la capacité à réviser ses croyances face à des preuves contradictoires). Son augmentation corrobore les propos des étudiant-e-s sur le fait que la simulation leur a demandé de réviser leurs opinions et leur a appris à s'en détacher. Il est également important de souligner que bien que l'<i>AOT</i> ne permette pas toujours de prédire l'évitement du <i>myside bias</i>⁶²⁶	aussi, la prestation orale de l'enseignant-e occupant la majorité du temps de classe, les étudiant-e-s n'ont pas eu l'occasion de manifester leur intérêt envers leurs collègues. Bien que les échanges observés étaient respectueux, peu d'étudiant-e-s ou quelques-un-e-s seulement s'expriment en grand groupe ou en sous-groupe, le niveau d'engagement n'est pas soutenu et ce n'est pas une majorité d'étudiant-e-s qui sont mobilisé-e-s ou sollicité-e-s. Même si une certaine attention pour le cours peut être remarquée, la passivité domine chez la majorité des étudiant-e-s. Quelques étudiant-e-s manifestent un comportement dissident qui nuit à l'apprentissage (flânages, cellulaires, pas de prise de notes). Le manque de concentration causé par le cellulaire est un élément remarqué dans les entretiens. Les professeur-e-s sont conscient-e-s de l'aspect nuisible de cette technologie en classe sur les apprentissages. Dans ce contexte, il est difficile d'établir des liens entre l'observation et les propos tenus dans les focus groups sur l'esprit critique. Il est également ardu d'établir si les étudiant-e-s ont pratiqué leur ouverture d'esprit, leur curiosité ou leur courage intellectuel, car il n'y a pas de traces ou de comportements manifestes. Cela ne signifie pas pour autant que ces traits ne sont pas travaillés ou présents. En effet, les résultats à l'<i>AOT</i> démontrent pour tous les groupes (contrôle et intervention) une augmentation entre le temps 1 et

⁶²⁶ Baron, « Two components of individual differences in actively open-minded thinking standards ».

(biais de confirmation égocentré soit la tendance à croire ce que l'on préfère), les propos des étudiant-e-s dans les focus groups laissent penser que le fait de jouer un personnage permet justement de réfléchir à la distance entre ses opinions personnelles, les opinions de son personnage et celles de la classe. Même si la volonté de gagner peut amener un certain attachement à sa faction et son personnage, la structure pédagogique de la simulation, notamment le bilan, permet de prendre une distance face à ce qui a été défendu. Plusieurs étudiant-e-s mentionnent cette réflexivité sur les positions idéologiques débattues durant l'expérience dans leur discussion.	le temps 2. Il y a donc une certaine progression en termes de dispositions cognitives critiques durant la session, mais celle-ci est moins importante que pour les groupes avec simulation.

Conclusion : parmi les données recueillies par les trois outils qualitatifs, ce sont les focus groups qui fournissent la description la plus riche et la plus instructive sur le développement d'attitudes à la pensée critique et à la pensée activement ouverte. Rappelons que les attitudes (curiosité, flexibilité, autonomie, confiance en la raison, courage intellectuel, intégrité intellectuelle, humilité intellectuelle, empathie intellectuelle, persévérance intellectuelle, etc.) et la pensée activement ouverte sont des dispositions cognitives qui permettant d'adopter le mode de la pensée critique⁶²⁷.

Dans le groupe sans simulation, il est frappant de remarquer que le rapport à la pensée critique, en particulier sur le plan des attitudes, est discordant. La première chose mentionnée par les étudiant-e-s à la question sur ce qu'elles et ils ont aimé ou moins aimé, jugé utile ou moins utile de leur cours de philosophie est le fait de n'avoir pas aimé devoir se baser sur la pensée de quelque d'autre (en l'occurrence ici Socrate, Épicure, Platon). Les étudiant-e-s sont réfractaires à cette dimension « plus historique » et trouvent cela particulièrement ardu, notamment dans les textes argumentatifs. Cette dimension du cours leur semble opposée au fait d'accorder de l'importance à leur position personnelle et de pouvoir en débattre. En ce sens, ces propos dénotent un certain manque d'empathie, de curiosité et

⁶²⁷ Paul, « Critical Thinking », p. 14 ; Stanovich et Toplak, « Actively Open-Minded Thinking and its Measurement », p. 1.

d'humilité intellectuelles. Par exemple, un-e étudiant dit : « Les questions qu'on avait posées, c'était surtout autour du bonheur par exemple ou de la vérité aussi. J'avais déjà mon avis par rapport à ça. Donc en tout cas, pour le cours 1 pour moi, ça m'a rien changé dans mes valeurs ou quoi que ce soit. » Ces aspects touchent à la notion de « décentration de soi » : il est difficile de se mettre à la place d'autrui, de voir l'intérêt de confronter ses positions à celles de philosophes du passé. Il y a une certaine rigidité, de la fermeture et un certain dogmatisme qui se dégagent. Ces points de vue sont toutefois contrebalancés par d'autres propos étudiants dans lesquels la contribution de la philosophie est perçue comme positive pour l'examen de soi et de ses valeurs. Ainsi, il est mentionné que certaines attitudes importantes ont été développées telles que faire preuve de prudence en réfléchissant avant de parler et faire preuve d'un certain réalisme sceptique face aux informations qui nous entourent (s'assurer que les affirmations sont crédibles). Les étudiant-e-s reconnaissent avoir été sensibilisé-e-s au fait que les opinions ne sont pas toujours bien fondées et à la nécessité d'être vigilant-e-s dans l'analyse du réel. Elles et ils reconnaissent une certaine prise de conscience liée aux mauvais raisonnements. Enfin, sur la question du bonheur principalement, le cours de philosophie a provoqué une réflexion sur le bien-fondé des valeurs et a amorcé une démarche réflexive pour mieux se connaître. Bien que les perspectives soient divergentes, nous pouvons néanmoins constater que le cours semble avoir permis dans une certaine mesure le développement d'attitudes à la pensée critique et leur transférabilité à d'autres contextes que celui du cours chez les étudiant-e-s. Au-delà du focus group, deux points sont néanmoins essentiels à noter : dans les groupes sans simulation où l'enseignement magistral a été privilégié (même si des activités interactives étaient aussi présentes), les attitudes liées à la pensée critique semblent peu se déployer à travers des interactions sociales (collaboration) avec les autres étudiant-e-s (parfois avec le ou la professeur-e) et les occasions de les démontrer explicitement semblent moindres. L'engagement ou l'activité des étudiant-e-s à recourir à ses dispositions semblent reposer davantage sur leur motivation et leur intérêt personnel, moins sur la dynamique de groupe et l'enseignant-e.

À l'inverse, dans les groupes de traitement, la configuration de la classe implique l'engagement et l'activité de toutes et tous. Les propos consensuels tenus par les étudiant-e-s dans les focus groups, mais également les observations faites en classe confirment que le design du jeu permet des occasions répétées d'apprentissage à travers un dialogue critique, à la fois coopératif et compétitif, comme nous l'avions présumée dans notre cadre théorique. Par opposition aux groupes sans simulation, les attitudes liées à la pensée critique se déploient donc dans un contexte social intense et sont mobilisées de manière constante et répétée. Alors que certain-e-s étudiant-e-s dans les groupes sans simulation déploraient le fait d'endosser la position de philosophes, cet aspect est au contraire perçu comme positif et source d'apprentissage majeur avec *Rejouer le passé*. L'élément le plus saillant sur le plan des attitudes liées à

la pensée critique est lié au fait de se mettre dans la peau d'un personnage et de devoir défendre ses idées face aux autres. Ce dispositif propre au jeu de rôle historique a permis aux étudiant-e-s une décentration de soi à un double-niveau : d'abord dans la relation de leur personnage à eux ou elles-mêmes, ensuite dans la relation de leur personnage aux autres. Cette configuration permet dans un premier temps la confrontation de ses opinions et de ses valeurs personnelles face à celle d'un individu qu'on doit interpréter de manière cohérente : il faut donc faire preuve d'ouverture d'esprit, d'empathie intellectuelle, mais aussi de courage intellectuel pour jouer le rôle (notamment l'inconfort que l'on peut avoir face à des positions étrangères ou dérangeantes aux siennes). Ce travail réalisé simultanément par toutes les personnes dans la classe expose dans un deuxième temps toutes et tous à une multiplicité de points de vue lors des débats. Cette pluralité sensibilise les étudiant-e-s à l'importance d'écouter et à l'humilité intellectuelle. Elles et ils peuvent constater que seul-e-s, on ne peut voir toutes les perspectives, mais qu'on peut aussi être la proie de préjugés ou de biais. Fait intéressant, toutes ces attitudes et réflexes développés à travers le jeu ne sont pas vécus à travers une forme de contrainte liée aux évaluations. Les étudiant-e-s vivent une expérience qui les accapare favorablement et les place dans une posture critique continue en recréant un contexte démocratique de débat et d'échanges.

Pour terminer, les données qualitatives sur le plan de la pensée activement ouverte permettent de conclure que le premier cours de philosophie touche dans sa nature même aux nombreuses dispositions cognitives qui la caractérisent (réflexivité, sensibilité aux explications alternatives, ouverture épistémique, découplage cognitif, gestion de l'ambiguïté, importance accordée à la vérité, rejet du dogmatisme, etc.) et que celles-ci se retrouvent dans le contenu travaillé en classe. Dans le même ordre d'idées, les entretiens, les observations et les focus groups nous indiquent que les personnes étudiant-e-s dans le cadre de la simulation sont plus engagées, actives et ont beaucoup plus d'opportunités à mettre en pratique ces dispositions que dans les groupes de contrôle. Si on ajoute à ces conclusions les données obtenues sur le plan quantitatif avec le questionnaire *AOT*, on peut voir une certaine convergence. Lors de l'évaluation sur cinq axes de l'objectif principal de la réussite éducative, le modèle linéaire mixte (reposant sur 478 individus) permet de calculer que lorsqu'on passe du temps 1 au temps 2, le groupe intervention change en moyenne de 0.1569 unité de plus que le groupe contrôle. Cette différence à travers les groupes dans l'évolution du score global de l'*AOT* n'est cependant pas suffisante pour être jugée significative pour passer le seuil de signification global de 5 % pour l'objectif principal. En revanche, pour l'objectif secondaire, on constate deux points importants. D'abord, on observe que tou-te-s les scores à l'*AOT* pour tous les groupes augmentent entre le temps 1 et le temps 2. Sans pouvoir établir la cause exacte de cette augmentation (est-ce un effet du cours de philosophie lui-même ou de l'ensemble de la formation durant une session ou d'autres facteurs ?), on peut néanmoins voir une amélioration

globale de la pensée activement ouverte chez les étudiant-e-s. Ensuite, on peut remarquer qu'un individu du groupe avec simulation obtient en moyenne un score global pour l'*AOT* supérieur de 1.3567 (valeur- $p = 0.03825$) à un individu du groupe sans simulation. La convergence des résultats sur le plan quantitatif et qualitatif nous permet donc de noter un impact plus favorable de la méthode *Rejouer le passé* sur la pensée activement ouverte dans les groupes de traitement.

1.2. Habiletés et tâches liées à la pensée critique

Cet aspect est triangulé avec les items 5, 6, 8 et 10 de l'observation et les entretiens avec les professeur-e-s.

Focus group avec simulation	Focus group sans simulation
Dans les entretiens, les professeur-e-s qui utilisent la simulation le font parce qu'elle présente des avantages sur le plan de la motivation à réaliser des tâches en lien avec les éléments de compétence du cours (lire et analyser des textes, rédiger des discours, argumenter). Les professeur-e-s considèrent aussi que la méthode permet d'exercer l'argumentation, d'aborder les différents types de discours et de présenter le contexte historique de l'époque. Ces éléments corroborent les propos tenus par les étudiant-e-s dans les focus groups qui soulignent leur disposition différente face aux textes, leur envie et leur plaisir plus spontané à exécuter les devoirs demandés, leur appréciation des éléments historiques. L'omniprésence de l'oralité soulevée dans les focus groups est confirmée par les observations, les étudiant-e-s sont sans arrêt mobilisé-e-s pour participer activement à travers le débat. Elles et ils argumentent et collaborent sans cesse. On peut donc affirmer que des habiletés liées à la pensée	Dans les entretiens, les professeur-e-s mentionnent les différentes activités pédagogiques qu'elles et ils utilisent pour travailler les tâches liées à la pensée critique et au développement de la rationalité dans leurs cours. Ces éléments sont mentionnés par les étudiant-e-s dans le focus group (lire un texte, s'approprier et évaluer la pensée des philosophes, rédiger, etc.). Bien que la pertinence de ces habiletés soit soulignée, la motivation ou l'envie de réaliser ces tâches est faible. Ce défi de faire participer les étudiant-e-s est également relevé par les enseignant-e-s. Cet aspect apparaît dans les données d'observation où toutes les personnes étudiantes ne sont pas mobilisées lorsqu'elles sont sollicitées pour certaines activités ou elles manquent d'initiative. L'enseignement magistral semble peu propice à permettre aux étudiant-e-s d'interagir entre eux et à exprimer leurs opinions. Bien que les professeur-e-s puissent interroger les étudiant-e-s, c'est une minorité qui répond. En ce sens, le niveau d'engagement pour réaliser les

critique sont pratiquées régulièrement dans le cadre des cours avec simulation.	tâches est plus faible dans les groupes sans simulation.

Conclusion : les habiletés liées à la pensée critique englobent un champ de tâches assez large : interpréter, analyser, évaluer, inférer, expliquer, etc. Ces tâches sont mobilisées dans les cours de philosophie à travers les compétences argumentatives à développer (défendre une position, argumenter, objecter, etc.). Il n'est donc pas surprenant de constater que dans les cours sans simulation ces tâches aient été mentionnées. Cependant, les étudiant-e-s les ont faites par contrainte et non par intérêt ou par motivation ou stimulation associés aux tâches elles-mêmes, et ce, malgré le fait qu'elles et ils leur reconnaissaient une certaine utilité. Les difficultés à écrire ou à lire ont également été présentes et ressenties comme inconfortables. Ce manque d'enthousiasme se constate également dans les entretiens (défi d'intéresser et de mobiliser les étudiant-e-s) et dans les observations (passivité des étudiant-e-s, participation asymétrique). Ces constats contrastent avec les groupes avec simulation où certaines difficultés sont relevées, mais perçues autrement dans ce contexte. Même si le cours leur a présenté-e-s des défis (les concepts étaient difficiles à comprendre ou compliqués), la simulation a permis de faciliter la compréhension et a amélioré ces habiletés liées à la pensée critique selon la perception étudiante. Les éléments historiques ne sont pas vus comme rébarbatifs, mais comme enrichissants. La dimension argumentative a été beaucoup travaillée oralement comparativement à un cours sans simulation. Dans un contexte de débat, les étudiant-e-s doivent réussir à prendre la parole de manière compréhensible et crédible. Dans cet ordre d'idée, le jeu entraîne aussi des conséquences sur la participation, jugée plus équitable, car répartie entre toutes les personnes de classe et la posture active durant les séances. Le jeu implique aussi un aspect stratégique qui permet de travailler des habiletés apparaissant moins dans les cours sans simulation telles que planifier, réfléchir, négocier, collaborer, aller vers les autres pour leur parler et essayer de les convaincre. Nous pouvons conclure que les deux groupes pratiquent les habiletés en lien avec la pensée critique, mais que dans les groupes avec simulation, ces tâches sont réalisées avec plus de motivation, impliquent davantage de collaboration entre les individus et sont réparties plus justement entre les étudiant-e-s qui participent toutes et tous activement.

1.3. Métacognition et autorégulation épistémique

Nous n'avons pas d'éléments à trianguler sur la métacognition avec l'observation et le quantitatif. En revanche, dans les entretiens, les professeur-e-s mentionnent les difficultés liées à la littéracie, à l'organisation du travail et au manque de méthodologie dans le premier cours de philosophie, avec ou sans simulation. Plusieurs mentionnent mettre en place différentes stratégies pour aider leurs étudiant-e-

s à développer le métier d'étudiant-e, à développer une meilleure méthodologie de travail, notamment à travers la rétroaction et les formatifs.

Conclusion : Dans les groupes sans simulation, les remarques sont très isolées et ont porté sur la méthodologie de la lecture, l'importance d'avoir des stratégies d'apprentissage et de faire appel aux ressources d'aide. Le fait d'avoir une routine ou une contrainte comme des minitests pour faire les devoirs était perçu positivement. À l'inverse, la notion de contrainte associée aux tâches n'est pas apparue dans les groupes avec simulation, elle était perdue de vue dans l'exercice. L'aspect ludique a déplacé l'attention non plus sur le résultat ou l'évaluation, mais sur le plaisir et l'apprentissage. Ainsi, les étudiant-e-s se souviennent plus de l'expérience que de la charge de travail et avaient une plus grande facilité à faire leurs tâches, car elles et ils se sentaient plus motivé-e-s. D'ailleurs, les étudiant-e-s semblent avoir été amené-e-s à davantage réfléchir sur leur expérience et son incidence sur leur apprentissage. Plusieurs ont ainsi porté attention au contexte d'apprentissage qui, selon eux, était plus favorable à la réussite de leur cours. Elles et ils ont observé que la manière dont la matière était présentée et travaillée leur permettait une meilleure rétention pour l'examen final. L'approche face aux textes et aux lectures était également différente, car faite dans la perspective d'incarner un personnage et de gagner le jeu. Un dernier élément soulevé est l'autonomie laissée aux étudiant-e-s pour déterminer leurs stratégies, tester et enquêter par eux ou elles-mêmes pour résoudre les défis qui leur étaient proposés. Sur le plan de la métacognition, les données demeurent très parcellaires, mais témoignent néanmoins d'un certain contraste entre les groupes avec et sans simulation.

❖ Axe 2 : rôle des émotions dans l'apprentissage

2.1. Intensité émotionnelle

Cet aspect est triangulé avec les items 1, 2, 3, 4, 11 et 13 de l'observation, le bloc C des entretiens et le *PANAS*.

Focus group avec simulation	Focus group sans simulation
Lors de l'observation, il y avait une atmosphère positive, enjouée, authentique et sécurisante tout au long de la séance. Dans tous les groupes, le contraste entre l'activité et la passivité est très marqué, c'est-à-dire qu'aucun-e étudiant-e, ou très peu, n'a adopté de comportements dissidents ou passifs. Personne n'avait de posture amorphe ou d'attitude apathique, l'ensemble des étudiant-e-s était trop investi dans leurs activités d'apprentissage pour digresser ou se laisser distraire. Il est noté que les étudiant-e-s sont mobilisé-e-s de manière constante. Cette donnée est également présente dans les entretiens avec les professeur-e-s utilisant la méthode. Plusieurs d'entre eux soulignent l'activité soutenue des étudiant-e-s durant la classe les empêchant d'adopter des comportements dissidents, une personne note l'excitation liée à la dynamique compétitive du jeu. Une autre remarque est qu'il n'y a pas d'animosité entre les étudiant-e-s, mais une certaine tension et qu'ils et elles peuvent moins s'effacer ou être amorphes que dans les cours où l'enseignant-e utilise l'enseignement magistral. Ces données corroborent le portrait brossé par les focus groups d'une certaine intensité émotionnelle positive liée au fait d'être actif et engagé durant le jeu.	L'absence d'intensité émotionnelle corrobore ce qui a été observé lors des séances de classe où l'atmosphère est décrite comme neutre. L'observatrice a noté de l'enthousiasme pour les étudiant-e-s minoritaires qui participaient (soit quatre ou cinq dans certains groupes), mais peu d'émotions marquées en général. L'atmosphère est plutôt neutre, calme, parfois monotone (à l'exception d'un groupe pour lequel elle était positive). Cette ambiance de classe observée semble correspondre à l'absence d'intensité émotionnelle dans les propos des étudiant-e-s du focus group. Certains comportements dissidents, mais isolés sont observés comme écouter un match de foot, regarder son cellulaire caché derrière leurs sacs ou se maquiller. Dans les entretiens, le problème des cellulaires est revenu fréquemment comme une distraction difficile à contrôler par les professeur-e-s durant les cours magistraux. Si on ajoute les données obtenues avec le questionnaire <i>PANAS</i>, on observe que les étudiant-e-s vivent moins d'émotions positives que les groupes de traitement. L'intensité émotionnelle est moins forte. Seul le score de deux items dépasse le seuil de trois (« modérément »), soit le fait « d'être attentif-ve » (3.10), puis celui « d'être intéressé-e » (3.08).

Le questionnaire PANAS nous indique que les étudiant-e-s dans les groupes de simulation vivent plus intensément des émotions positives durant leur séance de classe. Quatre items se situent au-dessus du seuil de 3 (« modérément ») et deux s'approche du 4 (« assez souvent »), notamment le fait « d'être intéressé-e » qui a le score le plus élevé (3.73) et le fait d'être « attentif-ve » (3.67). Les étudiant-e-s se sentent ensuite « enthousiastes » et « déterminé-e-s. » L'activité, l'excitation, la fierté et l'inspiration suivent et sont proches du seuil de 3. Les différences de score les plus marquées avec les groupes de contrôle touchent les items de l'excitation, de la fierté et de l'activité. Ces éléments corroborent les propos tenus dans les focus groups, les étudiant-e-s sont mobilisé-e-s durant la séance de classe, leurs émotions sont intenses et manifestent leur implication dans l'activité.

Sur le plan des émotions négatives, aucune émotion ne dépasse le seuil de 3, mais c'est la nervosité (2.52) qui arrive en tête des items. Cet aspect est sans doute à mettre en relation avec le fait que les étudiant-e-s doivent pour certain-e-s faire des discours notés durant la séance, mais aussi que toutes et tous doivent prendre la parole devant les autres. Dans le même ordre d'idées et sans doute pour les mêmes raisons, les étudiant-e-s se sentent plus « agité-e-s. » (2.34). C'est d'ailleurs l'item dont le score indique une différence plus marquée avec le groupe sans simulation (0.64). Les autres scores sont compris

Ensuite, les variables descendent en dessous de ce seuil. L'émotion positive vécue avec le plus d'intensité par ces groupes n'est pas la même que dans les groupes avec simulation, En effet, c'est le fait d'être « attentif-ve » qui arrive en premier suivi d'être « intéressé-e ». Mais c'est sur les items être « excité-e » (1.06), « fier-ère » (0.50), « actif-ve » (0.74) que les différences de score sont les plus marquées, les étudiant-e-s sans simulation vivent beaucoup moins ces dernières.

Concernant les émotions négatives, la différence est moins significative pour les deux groupes (17.61 vs. 14.29), bien que les groupes de contrôle vivent un peu moins intensément d'émotions négatives. Aucune émotion négative ne dépasse le seuil de 2 (« un peu ») contrairement aux groupes avec simulation et l'émotion négative ayant le score d'intensité le plus élevé n'est pas la même que celle dans les groupes de traitement. Il s'agit de l'agitation (1.70) suivie de la nervosité (1.68), puis à égalité de se sentir « perturbé » (1.63) ou « irritable » (1.63). Une seule variable présente un score légèrement plus élevé dans le groupe de contrôle que dans le groupe de traitement, il s'agit de l'émotion de culpabilité. La différence est toutefois minimum, l'émotion est presque ressentie à la même hauteur (1.40 pour le groupe de contrôle contre 1.35 pour le groupe de traitement, soit -0.05). L'item où la différence de score est la plus marquée est l'agitation (0.64). Les groupes sans simulation ont en effet moins de raison de vivre de l'agitation à la même hauteur

entre le seuil de deux (« un peu ») et le seuil de 1 (« jamais »).	que les étudiant-e-s qui jouent, vivent des rebondissements et des surprises durant la séance de classe. Le <i>PANAS</i> indique pour les deux groupes que les étudiant-e-s vivent plus d'émotions positives que de négatives (23.79 pour les premières, 14.29 pour les deuxièmes), mais elles sont en moins intenses dans les groupes sans simulation. Ce portrait coïncide avec celui fourni par les autres outils utilisés pour observer l'intensité émotionnelle.

Conclusion : le portrait dressé par les différents outils de collecte (focus group, observation, entretiens et données obtenues avec le *PANAS*) sur l'intensité émotionnelle est cohérent et constant : il y a une différence statistiquement significative entre l'intensité émotionnelle vécue dans les groupes avec simulation et l'atmosphère neutre des cours sans simulation. En effet, quelles que soient la session de la prise de données (A24, H25, A25) et la méthode utilisée (observation, focus group, questionnaires) les résultats obtenus confirment les hypothèses attendues, soit que les classes avec simulation vivent plus d'émotions, surtout positives, plus intensément et plus fréquemment. Cela s'inscrit dans les mêmes conclusions que d'autres études portant sur cette thématique. Comme le souligne Weidenfeld dans son étude, les simulations *RTTP* sont plus susceptibles de produire des effets importants sur le comportement des étudiant-e-s, car elles sont faites pour stimuler fortement : la qualité immersive des rôles dans les simulations devrait avoir des effets profonds (et mesurables) sur les étudiant-e-s⁶²⁸ (contrairement aux études en psychologie classiques qui explorent des stimuli beaucoup plus subtils). Ici la distinction sur le plan émotionnel est fortement marquée et de manière constante à travers les différentes prises de données.

2.2. Émotions et mémoire

Triangulation : cet aspect ne peut être couplé avec les observations ou les entretiens.

Conclusion : il semble que les étudiant-e-s ayant vécu un cours avec simulation aient la perception que la méthode facilite la mémorisation. Le fait d'avoir une expérience émotionnelle dense marque davantage

⁶²⁸ Weidenfeld, Matthew C. et Fernandez, Kenneth E., « Does *Reacting to the Past* Increase Student Engagement? An Empirical Evaluation of the Use of Historical Simulations in Teaching Political Theory », *Journal of Political Science Education*, vol. 13, no. 1, janvier 2017, p. 52.

la mémoire des participant-e-s, elles et ils se rappellent davantage les liens sociaux noués dans la classe (par opposition au groupe sans simulation où les étudiant-e-s ne se souviennent pas de leurs camarades), mais témoignent aussi d'une meilleure rétention de la matière. La facilitation de la mémorisation de la matière est un point fort de l'utilisation de la simulation. Cet élément étant absent des groupes sans simulation, on peut affirmer que peu d'émotions sont vécues (positives ou négatives) par les étudiant-e-s, comme l'indique également les scores du *PANAS*. Même si dans le focus group, quelques étudiant-e-s rapportent des émotions négatives ou positives liées surtout à des tâches à réaliser dans le cours (épistémique), dans les observations, une majorité d'étudiant-e-s est peu engagée émotionnellement dans le cours. Si, à partir des données empiriquement récoltées, il n'est pas possible d'affirmer que la rétention est plus ou moins faible dans les groupes sans simulation, on peut néanmoins affirmer que l'indifférence émotionnelle n'est pas favorable à la rétention des savoirs. Dans la littérature secondaire, l'importance de vivre des émotions en classe favorise le support pour la cognition.

2.3. Émotions ressenties

Cet aspect est triangulé avec les items 1, 3, 4, 11, 12 et 13 des observations et le *PANAS*.

Focus group avec simulation	Focus group sans simulation
Comme dans les focus groups, l'atmosphère de plaisir et l'ambiance positive sont toujours remarquées par l'observatrice dans les groupes avec simulation (les étudiant-e-s sourient). Elle mentionne ainsi que les types d'émotions perceptibles sont l'amusement, le plaisir, l'enthousiasme et l'excitation, ainsi qu'une certaine nervosité et parfois de la connivence entre les étudiant-e-s. Les étudiant-e-s vivent aussi un certain stress durant la classe dans certains groupes de la simulation, mais pas dans tou-te-s. Cela étant dit, presque toutes les classes ou toutes les classes réussissent à le gérer. Ce stress est à mettre en relation avec la dimension orale et argumentative du jeu mentionnée par les étudiant-e-s dans les focus groups. En effet, le fait	Dans les groupes sans simulation, les étudiant-e-s n'ont pas vécu de stress, ce qui n'a également pas été relevé par le focus group. L'observatrice a noté un certain enthousiasme chez les étudiant-e-s qui participaient oralement, mais leur proportion était inférieure à 29 % des personnes dans la classe. De manière générale, les émotions perçues étaient difficilement décodables, l'enseignement magistral donnant peu d'occasions de noter les émotions des étudiant-e-s. Malgré de la timidité, certaines personnes éprouvaient du plaisir durant les activités qui mobilisaient leur participation. Bien que ce terme n'ait pas été utilisé dans le focus group, le rapport à certains éléments de contenu ou certaines tâches étaient positifs.

de devoir faire un discours devant les autres, mais aussi de craindre une contre-argumentation ou la pression de vouloir gagner et d'avoir raison peut jouer sur le stress. L'observatrice note la dynamique entre les étudiant-e-s comme remarquable ce qui va dans le même sens les nombreuses émotions sociales énoncées par les étudiant-e-s dans le focus group. Comme mentionné plus haut dans la triangulation de l'intensité émotionnelle, le questionnaire <i>PANAS</i> nous indique quelles sont les émotions positives les plus ressenties par les étudiant-e-s durant la séance de classe. Les émotions les plus fortes recensées sont le fait d'être « intéressé-e », d'être « attentif-ve » (scores proches de 4), d'être « enthousiaste » puis d'être « déterminé-e » (scores supérieurs à 3). Celles-ci sont suivies par le fait de se sentir « actif-ve », « excité-e », « fier-ère » et « inspiré-e ». Les émotions positives les plus basses sont « se sentir fort-e » (2.76) et en dernier être « vigilant-e » (2.26). Pour les émotions négatives, la nervosité et l'agitation ont été le plus ressenties par les étudiant-e-s, mais les scores ne dépassent respectivement pas 2.52 et 2.34. Les émotions les plus basses sont la honte et la culpabilité, avec un score respectif de 1.41 et de 1.35.	Le <i>PANAS</i> nous indique que les étudiant-e-s ressentent des émotions positives, mais moins fortement que le groupe avec simulation. Seules deux émotions dépassent légèrement le seuil de 3, soit l'attention (3.10) et l'intérêt (3.08), ce qui indique que les étudiant-e-s sont moyennement mobilisés émotionnellement sur ces deux éléments. L'excitation et la vigilance sont les deux émotions les moins ressenties par les étudiant-e-s avec des scores assez bas, respectivement de 1.87 et 1.76. Ces indicateurs corroborent les observations faites en classe (neutralité), mais aussi les propos tenus dans le focus group, dans lequel la dimension émotionnelle était moins présente. Sur le plan des émotions négatives, l'agitation, la nervosité et l'irritabilité sont les trois scores les plus élevés, mais aucun ne dépasse le seuil de 2. L'irritabilité est ex aequo en troisième position avec le fait d'être « perturbé-e » (1.63) dans ces groupes sans simulation alors qu'elle est en cinquième position dans les groupes avec simulation (après perturbé et bouleversé). La marge entre les émotions négatives est plus petite globalement et certaines obtiennent les mêmes valeurs. En ce sens, les émotions négatives se démarquent moins les unes des autres.

Conclusion : en général, le portrait émotionnel des groupes avec simulation est beaucoup plus riche, dense et positif que celui des groupes sans simulation. Les étudiant-e-s qui ont vécu la simulation peuvent témoigner d'une variété d'émotions épistémiques, sociales, académiques et d'accomplissement positives. Cet aspect contraste fortement avec les émotions mentionnées dans le focus group et les observations des

groupes sans simulation où aucune émotion sociale n'est mentionnée et où peu d'émotions d'accomplissement ou académiques sont présentes. Sur le plan des émotions épistémiques, le contraste est également marqué. Alors que plusieurs émotions négatives liées à la difficulté des tâches à réaliser dans les cours sans simulation ont été mentionnées, les étudiant-e-s ayant vécu la simulation ont remarqué une transformation dans leur rapport aux savoirs et aux tâches. Elles et ils notent que la simulation a augmenté leur intérêt et leur envie de venir en classe. Cet aspect est également présent dans les observations où l'enthousiasme, l'excitation, la volonté de savoir ce qui va se passer apparaissent clairement. Les cours avec simulation favorisent indiscutablement le vécu d'émotions. Deux composantes émotionnelles particulièrement notables viennent distinguer les groupes de traitement de ceux de contrôle : les émotions sont omniprésentes et partagées par toute la classe par opposition à quelques individus mobilisés dans les classes sans simulation ; leur nature est profondément diverse avec la simulation, jouant à la fois sur le rapport aux savoirs (éléments philosophiques, historiques) à soi (accomplissement) et aux autres (sociales) alors qu'elles sont essentiellement épistémiques dans les cours sans simulation et aucunement sociales. Dernier élément, les émotions négatives épistémiques sont absentes dans la simulation, alors que plusieurs étudiant-e-s s'en plaignent dans les groupes sans simulation. Alors qu'il n'y a aucune observation de posture amorphe, léthargique ou de comportement dissident durant la simulation, les groupes de contrôle présentaient un pourcentage (entre 5 à 29 % de la classe) ayant cette attitude qui peut être associée à une forme d'ennui ou d'indifférence pour les activités d'apprentissage. Il est donc possible de conclure que les cours avec simulation engagent les étudiant-e-s sur le plan émotionnel de manière intense, durable et positive. Cette conclusion coïncide avec ce que l'étude de Weidenfeld et *al.* a observé, l'augmentation de la fierté et de l'enthousiasme chez les étudiant-e-s était corrélée avec une plus grande participation dans la simulation et plus de temps passer à se préparer pour la classe. Pour les émotions négatives mesurées par cette étude soit l'orgueil, la colère et la nervosité, elles étaient associées à une augmentation du temps de travail d'équipe en dehors de la classe et les personnes plus nerveuses rapportaient passer plus de temps à lire que pour d'autres cours. Dans notre recherche, nous n'avons pas mesuré les mêmes émotions négatives, sauf la nervosité qui était effectivement plus élevée pour le groupe de traitement. Cependant, dans les focus groups, il a été mentionné par plusieurs que le besoin de bien se préparer aux séances de simulation était présent. Il est donc possible de supposer que le temps de préparation à l'extérieur de la classe a pu augmenter pour les groupes d'intervention.

Dans le cadre de la théorie du contrôle et de la valeur (*Control-Value Theory*) développée par Pekrun⁶²⁹, on sait que les émotions influencent l'apprentissage et la performance à travers le contrôle et la valeur perçus⁶³⁰. Comme le rappelle Goudeseune : « les émotions liées à la réussite ou à l'échec découlent principalement des évaluations cognitives que les étudiant-e-s réalisent à propos de leur contrôle sur les activités scolaires et de la valeur qu'ils accordent à ces activités ou résultats. »⁶³¹ Dans cette perspective, les émotions peuvent se distinguer par différentes dimensions, dont la valence (positive ou négative), l'activation, l'objet, l'intensité et la fréquence. D'une part, certaines émotions positives telles que la joie, la fierté, peuvent renforcer le sentiment de contrôle, d'autre part, certaines émotions négatives peuvent mener à un faible sentiment de contrôle (anxiété, honte). Quand l'étudiant-e a un fort sentiment de contrôle, cela influence donc sa croyance quant à sa capacité à influencer ou maîtriser le déroulement ou le résultat d'une activité scolaire. Sur le plan de l'activation, les émotions activantes comme la joie ou l'anxiété préparent à l'action et ont des effets bénéfiques sur la mémoire de travail, la motivation, la flexibilité cognitive et la régulation de soi⁶³², tandis que les émotions désactivantes (relaxation, soulagement, honte, ennui, etc.) ont pour effet de diminuer l'énergie et l'engagement⁶³³. Il est intéressant de prendre en considération certains éléments dégagés par la théorie du contrôle et de la valeur pour nos résultats sur les émotions. Dans notre étude, on a pu mesurer que les émotions positives avec l'intensité la plus forte dans les groupes intervention (entre le seuil de 3 et 4) sont l'intérêt, l'attention, l'enthousiasme et la détermination, suivies par l'activité, l'excitation, la fierté et l'inspiration. Pour les émotions négatives, bien que moins intenses, il s'agissait de la nervosité et de l'agitation qui étaient les plus élevées (2.52 et 2.34). Or, les émotions positives comme l'intérêt, l'enthousiasme⁶³⁴ et la fierté sont associées à une motivation intrinsèque accrue, à un engagement plus profond dans les tâches d'apprentissage, et à une persévérance face aux défis⁶³⁵. Les étudiant-e-s sont intrinsèquement plus motivé-e-s à apprendre s'ils ou elles se sentent compétent-e-s et intéressé-e-s par la matière, ce qui s'est aussi traduit dans les propos des focus groups où les étudiant-e-s soulignaient leur envie d'aller en classe.

⁶²⁹ Les prémisses de cette théorie ont été élaborées dans les années 80 en débutant par une taxonomie des émotions et une attention particulière portée à l'anxiété. L'évolution des travaux de Pekrun a finalement mené dans les années 2020 à l'élaboration d'une théorie générale des émotions humaines, voir Pekrun, « Control-Value Theory ».

⁶³⁰ Goetz *et al.*, « The Domain Specificity of Academic Emotional Experiences » ; Pekrun, « Control-Value Theory ».

⁶³¹ Goudeseune, Didier, « Impact des émotions sur la réussite scolaire dans le cadre de théorie du contrôle et de la valeur des émotions liées à la réussite », *Par temps clair*, 11 juillet 2025, <<https://partempsclair.substack.com/p/impact-des-emotions-sur-la-reussite>>, 24 avril 2026.

⁶³² Pekrun, « Control-Value Theory », p. 16.

⁶³³ *Ibid.*, p. 10.

⁶³⁴ Mega, Carolina, Ronconi, Lucia et De Beni, Rossana, « What makes a good student? How emotions, self-regulated learning, and motivation contribute to academic achievement », *Journal of Educational Psychology*, vol. 106, no. 1, 2014, pp. 121-131.

⁶³⁵ Goudeseune, « Impact des émotions sur la réussite scolaire dans le cadre de théorie du contrôle et de la valeur des émotions liées à la réussite ».

Concernant l'engagement, comme mentionné dans la discussion quantitative, certaines études américaines portant sur la méthode *RTTP* ont mesuré un niveau plus élevé dans les classes avec simulations corrélé avec le fait de vivre des émotions⁶³⁶ en classe. Enfin, sur la fierté, on sait qu'elle est une émotion positive activante associée au fait que l'étudiant-e se sente capable de réussir une tâche importante⁶³⁷. Cette émotion a non seulement été ressentie intensivement par les étudiant-e-s dans le *PANAS*, mais elle a également été mentionnée par les étudiant-e-s dans les discussions. La simulation semble ainsi offrir des défis réalisables aux étudiant-e-s, leur permettant d'éprouver des émotions d'accomplissement importantes. Dans une prochaine étude, il pourrait être intéressant de se consacrer sur cet aspect en utilisant, par exemple, un questionnaire comme *Achievement Emotions Questionnaire (AEQ)* révisé en 2023 ou *The Epistemic Emotions Scales* pour dresser un portrait plus précis des émotions épistémiques, d'accomplissement et leur lien avec l'apprentissage dans un contexte pédagogique de simulation.

❖ Axe 3 : rapport à soi et à autrui

3.1 Rapport à soi

3.1.1 Réflexivité et connaissance de soi

Cet aspect est triangulé avec le compte rendu des observations, les items 1 à 7 des observations et les entretiens.

Avec simulation	Sans simulation
Les observations des groupes de traitement ont permis de constater la place prépondérante qui est donnée aux étudiant-e-s dans cette pédagogie. En effet, l'observatrice mentionne que tou-te-s les étudiant-e-s sont actifs-ves durant l'ensemble de la séance de cours. Cela s'explique par le fait qu'elles et ils doivent incarner et défendre les idées de leur personnage. Dans ce contexte, l'ensemble des étudiant-e-s exerce concrètement le dialogue philosophique. C'est-à-dire qu'elles et ils ont des échanges verbaux dans lesquels ils et elles confrontent des arguments dans le but	Les observations démontrent que les professeur-e-s des groupes témoins utilisent majoritairement l'enseignement magistral. Cela a pour conséquence de laisser peu de place aux discussions et aux débats. Le choix de l'enseignement magistral pourrait expliquer que peu d'étudiant-e-s considèrent que le cours de philosophie a participé à développer une plus grande réflexivité et connaissance de soi. La présentation de la matière et les textes sont les principaux modes d'exposition à des points de vue différents à l'opposé des cours avec simulation où

⁶³⁶ Pekrun, « Control-Value Theory », p. 5.

⁶³⁷ *Ibid.*, p. 10.

d'explorer et de répondre à des questions fondamentales et d'avoir une meilleure connaissance de soi. Dans le même ordre d'idées, les professeur-e-s qui utilisent les simulations <i>Rejouer le passé</i> constatent que la pédagogie offre des occasions constantes et continues pour les étudiant-e-s, d'exercer leur argumentation, leur pensée rationnelle et d'être confronté-e-s à d'autres points de vue lors des débats et des discours. Ces observations nous permettent de comprendre pourquoi les étudiant-e-s ont l'impression d'avoir développé leur connaissance de soi et leur réflexivité : ils et elles ont eu de nombreuses occasions de se poser des questions afin de pouvoir développer une réflexion pertinente et des arguments cohérents.	la ludification et le fait de jouer un rôle engageant les étudiant-e-s autrement. Les entretiens faits avec les professeur-e-s qui ont choisi d'utiliser <i>Rejouer le passé</i> nous permettent d'abonder dans le même sens. En effet, la volonté d'avoir un enseignement plus actif dans lequel les étudiant-e-s peuvent pratiquer l'argumentation, où ils et elles sont confronté-e-s à d'autres manières de voir le monde était une des raisons motivant l'usage des simulations plutôt qu'un enseignement magistral. En revanche, les contenus enseignés semblent tout de même susciter des réflexions et des questionnements chez certaines personnes.

1.1.2 Sentiment de compétence

Impossible de trianguler ce concept.

1.1.3 Adaptation

Impossible de trianguler ce concept.

1.1.4 Autonomie et créativité

Cet aspect est triangulé avec les entretiens.

Avec simulation	Sans simulation
Durant les entretiens, certain-e-s professeur-e-s expliquent que la simulation offre l'opportunité aux étudiant-e-s d'être plus autonomes dans leurs apprentissages, notamment en travaillant par eux et elles-mêmes. En ce sens, une personne enseignante interrogée explique qu'« avec les simulations, puisqu'ils doivent construire leur argumentation et leur discours sur... euh, des	Les entretiens ne permettent pas de faire une triangulation avec le focus group.

lectures qu'ils font et qu'ils vont avoir des étudiant-e-s qui vont contester des fois leurs visions en ayant fait les mêmes lectures. Je trouvais que ça leur donnait un incitatif supplémentaire à faire des, des lectures approfondies... » Ce commentaire met en lumière la liberté créatrice dont disposent les étudiant-e-s dans la simulation.	

Conclusion : Les habilités du rapport à soi (réflexivité, connaissance de soi, autonomie, créativité, adaptation et sentiment de compétence) sont beaucoup plus difficiles à observer à l'aide d'une source extérieure que ne le sont les compétences du rapport à autrui. Ceci s'explique entre autres par le fait que les changements liés au développement des aptitudes du rapport à soi qui s'opèrent chez une personne sont essentiellement internes. Pour la plupart d'entre elles, c'est lorsqu'une personne doit se servir de ces habiletés pour entrer en contact avec d'autres personnes qu'il est possible de les observer. Cela fait en sorte que la source qui nous fournit les informations les plus complètes est le focus group. L'adaptation, l'autonomie, la réflexivité et la connaissance de soi se ressentent par la personne qui vit ces changements plus qu'elles ne s'observent par une tierce personne. Il reste cependant possible de faire quelques constats.

Tout d'abord, pour la réflexivité et la connaissance de soi, si l'on compare les commentaires des personnes qui ont vécu l'expérience de la simulation avec ceux de celles qui ne l'ont pas vécu, il y a une différence marquée concernant le fait que le cours de philosophie a permis de questionner les valeurs et croyances des étudiant-e-s, d'apprendre qui ils et elles sont et ce qu'elles et ils veulent. En revanche, la proportion du groupe qui partage cet avis est moins importante dans les groupes sans simulation et ces perceptions sont partagées avec moins d'assurance, avec plus de nuances et moins d'enthousiasme. La principale différence réside dans le fait que les étudiant-e-s qui ont expérimenté la simulation vont expliciter davantage ce qu'ils et elles ont découvert sur eux et elles-mêmes. Leur compréhension de ce qu'ils et elles sont est ancrée dans une expérience concrète à laquelle ils et elles font référence.

Ensuite, bien qu'il n'ait pas été possible de trianguler les informations obtenues par les focus groups au sujet du sentiment de compétence, il est tout de même possible de constater que les étudiant-e-s qui ont expérimenté la simulation ont un sentiment de compétence plus grand et plus varié que les étudiant-e-s des groupes témoins. Les étudiant-e-s des groupes de traitement reconnaissent d'ailleurs que la simulation a joué un rôle dans leur réussite scolaire. Ils et elles croient même que la simulation devrait

être expérimentée par tous et toutes afin d'augmenter la réussite. De leur côté, les étudiant-e-s des groupes de contrôles font le lien entre le cours de philosophie et quelques compétences très spécifiques et presque exclusivement en lien direct avec le cours. Enfin, elles et ils sont peu nombreux-ses à partager cette perception.

Comme pour le sentiment de compétence, nous n'avons pas pu trianguler le concept d'adaptation avec d'autres outils de collecte de données. Il est toutefois possible de constater que la pédagogie utilisée dans les groupes de traitement, par la liberté qu'elle offre et les situations inattendues qu'elle produit, crée un environnement auquel les étudiant-e-s sont peu exposé-e-s et auquel ils et elles devront potentiellement s'adapter. L'environnement de la classe des groupes de contrôle est plus commun pour les étudiant-e-s parce qu'il correspond à ce que les étudiant-e-s explorent déjà dans leurs autres cours : l'enseignement magistral, les lectures, les évaluations à faire, etc. Notons tout de même que les étudiant-e-s sont nombreux-ses à anticiper avec inquiétude le cours de philosophie par ignorance de ce qu'il est.

Les dernières habiletés du rapport à soi qui ont été analysées sont l'autonomie et la créativité. Pour ces deux concepts, nous avons pu dégager par la triangulation des focus groups et des entretiens que la simulation crée un espace où les étudiant-e-s peuvent davantage explorer, créer et tester des choses. Elles et ils sont plus autonomes dans leurs apprentissages. Ce sont les étudiant-e-s qui dirigent les séances de jeu, là où le professeur-e-s y est plus effacé-e. Cela permet aux étudiant-e-s de discuter davantage entre eux et elles et d'explorer différentes avenues. Les entretiens, les observations et les focus groups nous permettent de confirmer que la pédagogie utilisée dans les groupes de contrôle laisse beaucoup moins d'espace à la créativité et encadre plus les étudiant-e-s.

Les résultats du *TEIQue* ne permettaient aucune triangulation étant donné que ceux-ci n'étaient pas concluants, malgré l'observation d'une progression des résultats légèrement plus élevée en faveur des groupes de traitement. Le groupe intervention change en moyenne de 1.0280 unités de plus que le groupe contrôle, indiquant une valeur-p de 0.38366.

En conclusion, il semble que la simulation permette le développement d'un rapport positif à soi. Il serait toutefois intéressant d'approfondir nos recherches notamment concernant le sentiment de compétence puisque nos résultats suggèrent que la méthode *RTTP* a un effet bénéfique sur le sentiment de compétence et que cet aspect du rapport à soi est le plus évident à observer à l'aide d'échelles qui ont fait la preuve de leur robustesse dont l'Échelle générale d'auto-efficacité (GSE) ou encore l'Échelle de perception de compétence dans les domaines de vie (ÉPCDV-16) qui comprend une sous échelle sur le sentiment de compétence scolaire. Si une telle démarche voyait le jour, nous serions à la fois en mesure de démontrer que la pédagogie *RTTP* est une pédagogie autodéterminée, mais également qu'elle comporte de nombreuses caractéristiques ayant un impact majeur sur la réussite éducative.

3.2 Rapport à autrui

3.2.1 Compétences émotionnelles, régulation émotionnelle, maîtrise de soi et gestion du stress

Cet aspect est triangulé avec le compte rendu des observations, les items 11, 12 et 13 des observations, le *TEIQue*, le *PANAS* et les entretiens.

Avec simulation	Sans simulation
Les observations ne nous permettent pas de confirmer les perceptions des étudiant-e-s, pas plus que les entretiens. Les seules informations pouvant être associées aux compétences émotionnelles sont celles qui portent sur le stress des étudiant-e-s, soit les items : • 11 : Les étudiant-e-s vivent du stress. • 12 : Les étudiant-e-s réussissent à gérer leur stress. • 13 : Type d'émotions observées chez les étudiant-e-s durant la séance. Lors des observations des groupes avec simulation à la question de savoir si les étudiant-e-s vivent du stress, pour tous les groupes et pour toutes les sessions, à l'exception de deux groupes (60-79 %), la proportion se situe entre 0 et 29 %. En ce qui concerne la gestion du stress, 80 à 100 % de la classe y parvient selon l'observatrice. Les types d'émotions vécues sont divers et nombreux. On peut donc constater que les observations ne permettent pas de clairement identifier qui vit ou ne vit pas de stress. Il est alors difficile d'établir si les personnes présentes parviennent ou non à réguler leurs émotions. Nous ne pouvons pas non plus observer de différences entre les groupes avec simulation et sans simulation pour les items 11 et 12. Seuls le nombre et l'intensité des émotions	Lors des observations des groupes sans simulation à la question de savoir si les étudiant-e-s vivent du stress, pour tous les groupes et pour toutes les sessions, la proportion se situe entre 0 et 29 %. En ce qui concerne la gestion du stress, 80 à 100 % de la classe y parvient selon l'observatrice. Les types d'émotions vécues sont l'enthousiasme pour la portion entre 0 et 29 % qui participent (dans les groupes de deux des personnes enseignantes) et neutre dans les groupes d'une des personnes enseignantes. Aucune autre émotion n'a été identifiée. Comme pour les groupes avec simulation, on peut constater que les observations ne permettent pas de clairement identifier qui vit ou ne vit pas de stress dans les groupes sans simulation. Il est alors difficile d'établir si les personnes présentes parviennent ou non à réguler leurs émotions. Nous ne pouvons pas non plus observer de différence entre les groupes avec simulation et sans simulation sur les cases 11 et 12. Seuls le nombre et l'intensité des émotions distinguent les groupes tests des groupes témoins sur la compétence émotionnelle, mais pas de manière à pouvoir tirer des conclusions. Le <i>TEIQue</i> ne permet aucune triangulation. Cependant, le <i>PANAS</i> nous permet de constater le

distinguent les groupes traitement des groupes témoins sur la compétence émotionnelle, mais pas de manière à pouvoir tirer des conclusions. Le <i>TEIQue</i> ne permet aucune triangulation sur ce point. En revanche, le <i>PANAS</i> nous permet de démontrer que les étudiant-e-s des groupes de traitement vivent plus de nervosité et d'excitation que les groupes de contrôle, respectivement 2.52 et 2.93 pour les groupes de traitement contre 1.68 et 1.87 pour les groupes de contrôle. Cela nous permet de voir que malgré les apparences, les étudiant-e-s des groupes avec simulation ressentent plus de stress que les étudiant-e-s des groupes sans simulation. Ces données corroborent les informations obtenues lors des focus groups. Elles rendent aussi possible l'émission de l'hypothèse suivante : les étudiant-e-s des groupes de traitement ont une bonne gestion de leur stress puisque malgré les différences entre groupes de traitement et de contrôle, l'observatrice n'est pas parvenue à observer cet écart.	peu de nervosité (1.68) et d'excitation (1.87) vécu par les étudiant-e-s des groupes de contrôle. Ce qui, une fois encore, concorde avec les perceptions partagées par les étudiant-e-s lors des focus groups. Cela nous permet également de renforcer l'hypothèse faite plus haut voulant que les cours magistraux ne permettent pas aux étudiant-e-s d'exercer leur gestion du stress.

3.2.2 Empathie, écoute et ouverture

Cet aspect est triangulé avec le compte rendu des observations, les items 6 et 9 des observations, le *TEIQue* et les entretiens.

Avec simulation	Sans simulation
Les éléments des observations pouvant être associés à l'empathie sont peu nombreux. Les items 6 et 9 rapportent que 80 à 100 % des étudiant-e-s : • Manifestent leur intérêt en écoutant le ou la prof et ses collègues (6) ;	L'item 6 de l'observation des classes expose que 80 à 100 % des étudiant-e-s écoutent leurs collègues et leur professeur-e. Toutefois, les informations obtenues par l'item 6 de la grille d'observation sont identiques pour les groupes avec simulation et sans simulation. Cependant, les commentaires synthèses sont plus nuancés

- Échangent entre eux de manière respectueuse et constructive (9).

En ce qui concerne l’item 9 des grilles d’observation, les résultats obtenus pour les groupes témoins et les groupes de contrôle divergent, alors que les résultats sont identiques pour l’item 6. Bien que les informations obtenues avec l’item 6 de la grille d’observation soient identiques pour les groupes avec simulation et sans simulation, les commentaires synthèses sont plus nuancés pour les groupes sans simulation et la perception des professeur-e-s permet de voir les différences constatées indiquant que les étudiant-e-s ont une plus grande écoute dans les groupes avec simulation. Pour l’item 9, les groupes de traitement ont obtenu des scores plus élevés (80 à 100 %) que les groupes témoins (0 à 29 %). En revanche, il faut être prudent dans l’analyse des causes de cette différence. En effet, les synthèses relèvent que dans les groupes témoins il y a peu d’occasions d’interagir avec les autres. Si les interactions sont rares, les possibilités d’observer des comportements empathiques le deviennent aussi. Ce qui limite la portée de ces données.

Un commentaire de la synthèse des observations fait état des connivences et des encouragements nombreux recensés dans les classes avec simulation. Ce dernier élément pourrait être associé à une attention portée aux autres, une écoute et une ouverture à autrui. Si tel est le cas, nous pouvons y voir la manifestation concrète des perceptions des étudiant-e-s affirmant avoir

pour les groupes sans simulation et la perception des professeur-e-s permet de voir les différences perçues à savoir que les étudiant-e-s ont une plus grande écoute dans les groupes avec simulation que dans les groupes sans simulation. Les synthèses des observations des groupes de contrôle font état d’étudiant-e-s qui écoutent l’exposé magistral de leur professeur-e, mais il est souligné qu’il y a peu de moments pour vérifier l’écoute des étudiant-e-s vis-à-vis de leurs collègues. L’attention des étudiant-e-s y est passive. Quelques comportements dissidents y sont observés tels que des étudiant-e-s distraient par leur téléphone ou leur ordinateur.

Dans les entretiens, on constate que les professeur-e-s considèrent que l’écoute et l’attention des étudiant-e-s sont inégales et sont difficiles à maintenir. Beaucoup d’objets font obstacle au maintien d’une attention soutenue des étudiant-e-s, notamment les cellulaires et les ordinateurs.

Enfin, il n’a pas été possible d’utiliser les résultats du *TEIQue* pour la triangulation puisque les résultats obtenus ne sont pas probants.

développé leur empathie grâce à la simulation. Mais, cela reste une hypothèse. Toujours dans les synthèses des observations des groupes de traitement, on constate que les étudiant-e-s écoutent leurs collègues et leur professeur-e-s et restent attentif-ive-s et actif-ve-s. Il est mentionné que l'investissement des participant-e-s est « trop important pour qu'ils et elles soient distrait-e-s ». À nouveau ces éléments de la synthèse concordent avec les perceptions des étudiant-e-s. Les commentaires des professeur-e-s obtenues lors des entretiens vont dans le même sens. En effet, il y est exposé que les étudiant-e-s sont plus attentif-ve-s en classe. Il n'a pas été possible d'utiliser les résultats du <i>TEIQue</i> pour la triangulation puisque les résultats obtenus ne sont pas probants.	

3.2.3 Assertivité, capacité à convaincre et leadership

Cet aspect est triangulé avec le compte rendu des observations, les items 8, 9, 11 des observations et les entretiens.

Avec simulation	Sans simulation
Les observations faites des cours utilisant la simulation corroborent les propos tenus par les étudiant-e-s lors des focus groups. On y relève que les étudiant-e-s ont de nombreuses occasions d'exprimer leurs arguments et idées de manière respectueuse et constructive. Les échanges entre les personnes de la classe y sont constants selon des observations de la conseillère pédagogique. Une proportion de 80 à 100 % de la classe exprime ses opinions, échange de manière respectueuse et coopère avec les autres personnes de la classe. Il	L'observatrice constate que dans les cours magistraux, les étudiant-e-s ont peu d'occasions d'exercer leur assertivité et, dans les moments où c'est possible de le faire, peu d'étudiant-e-s interviennent pour s'exprimer. Dans les rares cas où une personne prend la parole, les échanges sont cordiaux. Elle observe qu'une proportion comprise entre 0 à 29 % de la classe exprime son opinion, échange et collabore avec les autres personnes de la classe.

est donc possible de dire que la perception qu'ont les étudiant-e-s de la qualité de leurs échanges et de leur fréquence concorde avec les observations faites, tout comme l'impression qu'ils et elles ont de collaborer avec les autres. Elles coïncident également avec les commentaires faits par les professeur-e-s lors des entretiens. En effet, en plus de mentionner les avantages de la simulation sur l'engagement, ils et elles relèvent que c'est un bon moyen d'exercer l'argumentation.	Comme pour les groupes avec simulation, les observations des groupes sans simulation confirment les perceptions étudiantes dans le sens où peu d'étudiant-e-s considèrent avoir développé leur assertivité. Cela rejoint également des éléments présentés par les professeur-e-s lors des entretiens. Pour les professeur-e-s qui utilisent la simulation, une des motivations à utiliser la méthode était justement d'augmenter l'engagement, notamment en encourageant davantage les interventions des étudiant-e-s et en les mettant au centre de l'action et du cours. Après une intégration de la simulation dans leurs cours, les professeur-e-s ont effectivement remarqué une augmentation de l'engagement étudiant. Précisons que le manque de participation est également une difficulté rencontrée par les professeur-e-s qui n'utilisent pas la simulation. Elles et ils sont aussi à la recherche de solution à ce problème.

3.2.4 Coopération

Cet aspect est triangulé avec l'item 10 et le compte rendu des observations, ainsi que les entretiens.

Avec simulation	Sans simulation
Les observations faites dans les groupes avec simulation présentent des constats similaires aux perceptions partagées par les étudiant-e-s lors des focus groups. On observe effectivement que les étudiant-e-s « s'expriment et collaborent entre eux », échangent entre eux et elles de manière « respectueuse », que le climat de la classe est	Tant dans les focus groups que dans les entretiens, aucun comportement de coopération n'a été rapporté. Dans les synthèses réalisées par l'observatrice, il est indiqué pour la quasi-totalité des séances de cours examinés que l'enseignement utilisé ne donne pas l'occasion aux étudiant-e-s de collaborer. Donc, il n'est pas

« positif » et « sécurisant », que la « dynamique est remarquable », que les étudiant-e-s « s'encouragent beaucoup » et que de nombreuses « connivences » sont perceptibles. Dans le même ordre d'idées, certains des entretiens faits avec les professeur-e-s qui utilisent la simulation mentionnent que la simulation crée une solidarité entre les étudiant-e-s. On peut conclure que les trois outils font consensus sur le fait que la simulation crée un lieu propice à la coopération.	possible d'en faire l'observation. La seule exception constatée dans une classe est lorsqu'un-e enseignant-e encourage ses étudiant-e-s à s'entraider lors de leurs séances d'études et les invite à partager leurs notes de cours. Cependant, même dans ce cas de figure, il n'est pas possible d'observer si les étudiant-e-s mettent en application le conseil fourni.

3.2.5 Sentiment d'appartenance et *bleed*

Cet aspect est triangulé avec les items 1 à 7 et 9 et 10 et le compte rendu des observations, l'ÉSAS, le *PANAS* et les entretiens.

Avec simulation	Sans simulation
Les éléments observables qui permettent de déterminer si une personne a un sentiment d'appartenance fort à un groupe sont principalement son engagement dans ce groupe et le climat général qui se dégage de ce même groupe. Les informations et données recensées en lien avec l'engagement et l'implication des étudiant-e-s dans les simulations sont nombreuses et font consensus. D'abord, les observations révèlent que le climat des classes est positif du début à la fin, la participation orale des étudiant-e-s se situe entre 80 et 100 %, l'implication active des étudiant-e-s se situe à « beaucoup », sur une échelle de pas-peu-moyennement ou beaucoup et entre 80 et 100 % des étudiant-e-s y expriment leurs opinions de manière respectueuse et collaborent avec les autres.	Les éléments analysés pour le concept d'implication pointent vers un faible niveau d'implication des étudiant-e-s dans les groupes témoins. Les entretiens faits avec les professeur-e-s n'abordent pas le sentiment d'appartenance des étudiant-e-s dans les classes classiques. Les informations et les données recensées en lien avec l'engagement et l'implication des étudiant-e-s dans les simulations font consensus. Dans les observations des groupes témoins, l'atmosphère de la classe est jugée neutre du début à la fin, la participation orale des étudiant-e-s se situe entre 0 et 29 %, le niveau d'implication y est considéré difficile à établir, entre 0 et 29 % des étudiant-e-s expriment leurs opinions et échangent entre eux. En effet, les observations rapportent un climat de classe neutre, calme, monotone, avec peu

Les synthèses des observations soulignent de manière unanime l'intérêt manifeste des étudiant-e-s, la participation orale importante, le fait que les étudiant-e-s soient partie prenante du cours, qu'ils et elles sont engagé-e-s en continu dans le cours, que la dynamique de cours est remarquable, que les étudiant-e-s sont trop engagé-e-s pour se laisser distraire, qu'ils et elles sont parfois en attente de leur prochaine intervention et que la classe est baignée de rires et d'applaudissements. Tout cela laisse peu de place au doute ou à l'interprétation. Les étudiant-e-s sont engagé-e-s grâce à la simulation. L'observatrice constate que les étudiant-e-s poursuivent leur engagement durant la pause et parfois après le cours. Le grand niveau d'implication des étudiant-e-s dans la simulation est d'ailleurs une des raisons avancées par les professeur-e-s interrogé-e-s pour justifier l'utilisation de la simulation. L'engagement accru des étudiant-e-s aurait joué un rôle important dans la motivation à intégrer cette méthode pédagogique à leur cours. Les résultats obtenus par le <i>PANAS</i> nous permettent de mettre en lumière l'intérêt, l'excitation, l'enthousiasme, l'attention, l'agitation et le sentiment d'être actif qui habitent les étudiant-e-s des groupes de traitement. En effet, les écarts entre les groupes de contrôle et les groupes de traitement sont de 0.65 pour l'intérêt, de 1.06 pour l'excitation, de 0.64 pour l'enthousiasme, de 0.57 pour l'attention, de 0.64 pour l'agitation, et de 0.74 pour le sentiment d'être	d'interactions et certains comportements dissidents. Les commentaires de la synthèse des observations rapportent un climat monotone où peu d'interventions ont lieu, où il y a peu d'intérêt pour la participation orale, où le niveau d'engagement n'est pas soutenu, où il n'y a pas d'initiatives prises, où plusieurs étudiant-e-s se distraient avec leur téléphone ou leur ordinateur et où des comportements dissidents ont parfois lieu. Même son de cloche du côté des entretiens, toute-s les professeur-e-s s'entendent pour dire que les étudiant-e-s sont généralement peu engagé-e-s dans leurs cours, que les téléphones cellulaires sont un fléau. C'est d'ailleurs ces éléments qui ont motivé les professeur-e-s interrogé-e-s et qui utilisent dorénavant la méthode à l'intégrer à leur cours. Les résultats obtenus par le <i>PANAS</i> nous permettent de mettre en lumière le degré inférieur d'intérêt, d'excitation, d'enthousiasme, d'attention, d'agitation et du sentiment d'être actif qui habitent les étudiant-e-s des groupes de contrôle. Les écarts entre les groupes de contrôle et les groupes de traitement sont de 0.65 pour l'intérêt, de 1.06 pour l'excitation, de 0.64 pour l'enthousiasme, de 0.57 pour l'attention, de 0.64 pour l'agitation, et de 0.74 pour le sentiment d'être actif en faveur des groupes de traitement. Cela nous permet d'observer que les étudiant-e-s des groupes de contrôle vivent moins d'émotions

actif en faveur des groupes de traitement. Les émotions susmentionnées nous permettent de constater que les étudiant-e-s qui ont expérimenté la simulation sont davantage engagé-e-s dans leur cours. Les données obtenues par l'ÉSAS sont également d'une grande utilité pour notre triangulation, car elles brossent un tableau clair et incontestable à savoir que la simulation augmente le sentiment d'appartenance des étudiant-e-s. Alors que les résultats obtenus lors de la première occurrence du questionnaire ne relèvent aucune différence entre les scores obtenus par les groupes de traitement et les groupes de contrôle, la seconde occurrence indique une différence de 7.3548 unités de plus pour les groupes de traitement. La valeur -p y est inférieur à 0.0001 alors que le seuil pour juger si les résultats sont significatifs est de $\alpha = 0.01$. Cela prouve qu'il y a eu une augmentation plus importante du sentiment d'appartenance dans les groupes de traitement. Les données récoltées lors de la troisième occurrence mènent au même résultat. En ce qui concerne le climat du groupe, les observations font état d'une atmosphère sécurisante, enjouée, positive et authentique. Des rires, des encouragements, des applaudissements sont des choses courantes et les connivences entre étudiant-e-s sont observables. Une « dynamique remarquable » y règne. Les entretiens faits avec les professeur-e-s nous permettent d'aller plus en profondeur dans notre	dans leur classe. Cela pourrait être dû au fait qu'ils et elles ont un sentiment d'appartenance plus faible que celui observé dans les groupes de traitement. Cela pourrait aussi expliquer le fait que l'engagement y est moindre. Les données obtenues par l'ÉSAS sont également intéressantes pour notre triangulation, car elles illustrent clairement que la simulation augmente le sentiment d'appartenance des étudiant-e-s. Alors que les résultats obtenus lors de la première occurrence du questionnaire ne relèvent aucune différence entre les scores obtenus par les groupes de traitement et les groupes de contrôle, la seconde occurrence indique une différence de 7.3548 unités de plus pour les groupes de traitement. La valeur -p y est inférieur à 0.0001 et le seuil pour juger de si les résultats sont significatifs est de $\alpha = 0.01$. Ces données démontrent que l'augmentation du sentiment d'appartenance est faible dans les groupes de contrôle. Les données récoltées lors de la troisième occurrence convergent vers le même résultat. Les éléments présentés nous poussent à émettre l'hypothèse que les étudiant-e-s des groupes témoins ont un sentiment d'appartenance, à leur classe de philosophie, faible. Conséquemment, l'engagement y est moindre.

analyse, car les relations qui se créent entre les étudiant-e-s par le concours de la simulation sont un aspect abordé et apprécié. Donc, la triangulation des différents outils au sujet de l'implication des étudiant-e-s dans la simulation est sans équivoque. Ceux et celles-ci sont très engagé-e-s. Toutes les données le confirment. La triangulation permet également de conclure que le sentiment d'appartenance est nettement plus élevé dans les groupes de traitement.	

Conclusion : Les outils qualitatifs fournissent des informations concordantes. Il a été observé que le contexte façonné par la simulation est propice à l'exercice des habiletés du rapport à autrui. Les données récoltées par le *PANAS* et l'*ÉSAS* sont compatibles avec les informations obtenues par les observations, les focus groups et les entretiens. Le *TEIQue* n'a pas pu être triangulé avec les autres outils puisque les résultats obtenus sont non concluants.

Nous avons constaté que dans la simulation, les étudiant-e-s doivent en permanence discuter avec les autres pour développer des stratégies, négocier, convaincre, s'entendre et gagner le jeu. Le fait de jouer un rôle leur permet d'être en action. Ils et elles ont alors de constantes opportunités :

- D'entrer en contact avec les autres et de créer des liens ;
- De s'engager plus facilement dans le cours ;
- D'écouter et de s'ouvrir à d'autres points de vue avec respect et empathie ;
- De s'exercer à argumenter avec assertivité et leadership afin de devenir meilleur-e-s sur le plan rhétorique ;
- De maîtriser ses émotions et son stress.

Au-delà du contexte propice à l'exercice des savoir-être propres au rapport à autrui, les entretiens, les observations et les focus groups signalent une plus grande écoute, ouverture et coopération des étudiant-e-s des groupes de traitement. Les étudiant-e-s sont davantage confronté-e-s aux idées des autres lors des débats et amené-e-s à travailler en équipe. Ces différentes observations sont cohérentes entre elles.

En revanche, les observations et les entretiens ne nous autorisent pas à statuer sur l'acquisition des compétences émotionnelles, mais la triangulation du *PANAS* et du focus group avec ces deux autres outils

nous permet tout de même d'observer que les étudiant-e-s vivent plus d'émotions dans les groupes avec simulation. Malgré cette charge émotionnelle plus élevée, leur niveau de stress perçu reste faible si l'on s'appuie sur les observations et les focus groups. Ces éléments pointent vers le fait que les étudiant-e-s ont développé une bonne gestion de leurs émotions et du stress vécu. Il est ainsi probable que la simulation aide au développement des compétences émotionnelles (maîtrise de soi, régulation émotionnelle et gestion du stress).

Au contraire, les cours magistraux offrent peu d'opportunité d'échanger avec les autres. Dans ces groupes, les étudiant-e-s évoquent le manque d'occasion où il est possible d'interagir avec les autres pour discuter, débattre, s'entraider ou développer des liens. En plus, de ne pas favoriser le développement du rapport à autrui, cette pédagogie ne nous permet pas d'observer réellement le degré d'écoute, d'empathie ou de capacité à convaincre des étudiant-e-s, alors que le cours pourrait avoir un effet sur ces habiletés. Certains commentaires des focus groups sans simulation nous poussent à croire que l'exposition aux autres points de vue n'est pas perçue positivement par tou-te-s les étudiant-e-s. En effet, plusieurs personnes se disent brimées dans leur liberté parce qu'elles doivent utiliser la pensée d'autres personnes plutôt que la leur pour argumenter. Cela semble concorder avec une faible ouverture aux autres et un manque d'empathie historique. À l'opposé, dans les groupes de traitement, les étudiant-e-s considèrent que le fait d'explorer la pensée et le contexte historique d'autres personnes est un gain, entre autres au niveau de l'ouverture d'esprit et de l'empathie.

La participation orale des étudiant-e-s des groupes de traitement était élevée. L'ensemble des outils font consensus sur le fait que la simulation a un fort impact sur l'engagement et le sentiment d'appartenance. Contrairement aux groupes de contrôle où les étudiant-e-s participent peu, où des silences et des malaises peuvent avoir lieu lorsqu'un-e professeur-e pose une question et où les étudiant-e-s vont plus souvent être distrait-e-s par leur téléphone ou s'absenter de la classe, dans les cours avec simulation les étudiant-e-s se sentent impliqué-e-s et motivé-e-s. Ils et elles se sentent en immersion complète dans la simulation. Ils et elles s'investissent par plaisir et non plus par contrainte. L'engagement et le sentiment d'appartenance sont de loin les deux indicateurs les plus parlants pour le rapport à autrui.

En conclusion, il semble que la simulation permette le développement d'un rapport positif à autrui. Plusieurs pistes de recherche mériteraient également d'être creusées concernant le rapport à autrui notamment concernant l'empathie et le sens éthique. La méthode *Rejouer le passé* a-t-elle un effet sur les habiletés susmentionnées ? Si oui, de quelle manière et pourquoi ? Cette méthode permet-elle de développer le citoyen de demain tel qu'imaginé lors de la création des Cégeps ?

Retombées pour l'établissement, la formation collégiale et le réseau

Plusieurs retombées positives de cette recherche se sont plus largement dégagées pour l'établissement, la formation collégiale et le réseau. Au sein de notre établissement, l'étude a permis de donner une grande visibilité aux cours de philosophie du département en offrant aux étudiant-e-s une expérience différente de l'enseignement habituel. L'implantation de la méthode a contribué à intégrer une innovation pédagogique qui permet de s'adresser à une diversité de profils d'apprentissage.

Dans le contexte postpandémie, de nombreux-ses étudiant-e-s ont fait part de leur difficulté à socialiser. La méthode *Rejouer le passé* a permis à ces étudiant-e-s de développer des liens sociaux dans leur cours de philosophie. C'est l'un des gains majeurs de l'utilisation de la simulation.

Sur un autre plan, le projet a favorisé le travail collaboratif avec les enseignant-e-s participant-e-s au projet, mais a aussi permis de développer des liens avec d'autres cégeps, notamment le Collège André Grasset. Les chercheuses ont également tissé des liens avec d'autres départements de philosophie dans le réseau. Nous avons également formé l'un-e de nos collègues à l'intégration de la méthode dans son cours, afin qu'il puisse participer à notre recherche et l'avons suivi pendant deux sessions. Notre participation à deux reprises à la formation institutionnelle de pédagogie (FIP) de notre établissement nous a permis de sensibiliser nos collègues de différentes disciplines à la recherche collégiale, mais aussi à la pédagogie active que nous utilisons. Comme cette méthode a un potentiel transdisciplinaire, certain-e-s se sont d'ailleurs inspiré-e-s de notre démarche pour intégrer des éléments dans leurs cours. Nous avons également participé à plusieurs activités de diffusion et de transfert des résultats telles que la vitrine de la recherche et la semaine de valorisation de la recherche. Enfin, notre projet a permis de former deux étudiant-e-s à la recherche par leur contrat d'assistantat et de renforcer les liens avec le programme de technique de la documentation dans lequel nous les avons recruté-e-s.

Pour le carrefour de la réussite au collégial de la Fédération des Cégeps, cette recherche a mené à la rédaction d'une fiche de synthèse permettant de recenser les pratiques à impact élevé et de la classer comme « pratique exemplaire ». Ce répertoire, accessible à toute la communauté collégiale, est élaboré pour assurer une veille des pratiques validées, c'est-à-dire des pratiques dont les résultats positifs et les retombées ont été confirmés à la suite d'une évaluation planifiée, rigoureuse et cohérente. C'est un beau rayonnement pour notre établissement.

Sur le plan de la diffusion des résultats, grâce aux nombreuses activités de transfert réalisées durant les trois années de notre PAREA, nous avons pu faire connaître la méthode *Rejouer le passé*, à la fois au sein du réseau, mais aussi auprès des professeur-e-s de philosophie du collégial et des futur-e-s candidat-e-s à l'enseignement. En effet, nous avons été invitées à donner plusieurs formations de perfectionnement

départementales, notamment aux Cégeps de Trois-Rivières, Marie-Victorin, Ahuntsic, Maisonneuve et Joliette. À la suite de ces présentations, plusieurs enseignant-e-s nous ont fait part de leur enthousiasme à utiliser la méthode dans le cadre de leurs cours et certain-e-s ont l'intégrée la session suivante dans leur premier cours. Nous avons suivi et aidé certains de ces professeur-e-s en les rencontrant à plusieurs reprises, notamment à Marie Victorin et à Joliette. Pour faciliter le partage du matériel, nous avons créé un groupe Facebook et une équipe Teams. Nous avons aussi utilisé la formation toute nouvelle de la Communauté de pratiques « La philosophie aujourd'hui » de l'AQPC pour faire connaître la méthode, ainsi que la page Facebook des professeur-e-s de philosophie et les infolettres du comité des enseignantes et enseignants en philosophie (CEEP). Nous avons offert une rencontre en ligne aux professeur-e-s intéressé-e-s en collaboration avec Vincent Thibault et Frédérique Desharnais du Collège André Grasset. Nous sommes intervenues dans plusieurs colloques pour diffuser nos résultats, en particulier à la Société philosophique du Québec (SPQ), au colloque du Comité des enseignantes et enseignants en philosophie (CEEP), au Réseau québécois de rhétorique et d'argumentation (REQUERA) et au congrès de l'Association québécoise de pédagogie collégiale (AQPC). Nous avons également participé à un Balado pour la vitrine de la recherche disponible en ligne sur YouTube qui présente nos recherches et nous avons organisé une séance du jeu durant la semaine de la philosophie au Cégep de Trois-Rivières avec les étudiant-e-s du programme Histoire et Civilisation. Pour la formation universitaire des futur-e-s professeur-e-s de philosophie, nous avons eu la chance d'intervenir à deux reprises dans le séminaire de maîtrise de l'UdeM « Philosophie au collégial » qui les forment (hiver 2025 et 2026). Nous avons également rencontré la chargée de cours à l'UQAM pour lui présenter le projet et sa pertinence pour le cours d'enseignement au collégial. Enfin, plusieurs publications sont en préparation pour diffuser nos résultats et nous avons pris contact avec le *Consortium Reacting*, association du jeu aux États-Unis, qui a accepté de faire la promotion des résultats de notre recherche sur leur site Internet.

CONCLUSION ET RECOMMANDATIONS

Cette étude a permis de démontrer les impacts positifs de la méthode pédagogique *Rejouer le passé* sur le plan de la réussite éducative dans le premier cours de philosophie au collégial. Rappelons que l'adoption de cette méthode était une réponse aux difficultés rencontrées par les étudiant-e-s telles que documentées par le PARES. En effet, on y notait que le premier cours de philosophie est moins bien réussi que ses subséquents⁶³⁸ et que son taux d'échec demeurait élevé⁶³⁹. Ce cours présente également de plus grandes difficultés pour les étudiant-e-s dont la MGS est inférieure à 80 %⁶⁴⁰. Le sous-comité en philosophie du groupe de travail sur les cours défis rapportait également un grand nombre de difficultés soulevées par les départements de philosophie dans sa consultation. En particulier, les enjeux de littératie (lire et comprendre des textes) étaient soulevés, l'alourdissement de la tâche pour les enseignant-e-s (notamment avec les services adaptés, les technologies et l'IA), le manque de données et de recherche sur le terrain, l'arrimage entre le secondaire et le collégial et la découverte d'une nouvelle discipline, d'une méthodologie et d'un vocabulaire différents pour les étudiant-e-s comme facteurs déstabilisants⁶⁴¹. Enfin, plusieurs séquelles laissées par la pandémie ont également marqué les étudiant-e-s telles que des difficultés à socialiser, une baisse de motivation, l'augmentation des absences et des abandons⁶⁴².

Dans ce contexte et face à ces défis, nos résultats quantitatifs et qualitatifs confirment notre hypothèse de départ : la méthode pédagogique *Rejouer le passé* semble clairement favoriser la réussite éducative en lien avec ces défis, et ce, sous trois aspects. Le premier est le développement de l'esprit critique, en particulier de la pensée activement ouverte : en plaçant les étudiant-e-s dans un contexte historique où ils et elles incarnent une position autre que la leur, elles et ils débattent sur des enjeux collectifs, écoutent différents points de vue et résolvent des conflits. Le fait d'être dans une simulation et de jouer un personnage leur permet de porter un regard critique sur leurs idées, d'éprouver de l'empathie intellectuelle et d'élargir leur ouverture d'esprit. Le deuxième aspect est la rétention d'informations par le vécu d'émotions. Qu'elles soient positives ou négatives, les émotions augmentent la rétention d'informations⁶⁴³. Considérant les difficultés rencontrées lors du premier cours de philosophie, la méthode *Rejouer le passé* permet de faciliter la mémorisation en faisant vivre des émotions positives

⁶³⁸ Fédération des cégeps, « La réussite au cégep : regards rétrospectifs et prospectifs », Montréal, Fédération des Cégeps, septembre 2021, p. 30.

⁶³⁹ Direction générale des affaires collégiales, « Plan d'action pour la réussite en enseignement supérieur 2021-2026 », p. 62.

⁶⁴⁰ Fédération des cégeps, « La réussite au cégep : regards rétrospectifs et prospectifs », p. 31.

⁶⁴¹ Ajoutons ici que les propos recueillis dans le focus group des étudiant-e-s sans simulation indiquaient que de nombreux préjugés sont véhiculés sur la discipline philosophique au secondaire. Ces préjugés, non justifiés, nuisent à l'image des cours de philosophie et créent une appréhension chez les étudiant-e-s en arrivant au collégial. Il serait bon qu'à l'avenir des démarches soient entreprises pour sensibiliser le milieu secondaire aux effets néfastes de ce type de discours et y mettre fin.

⁶⁴² Larose, « Accueillir, accompagner et enseigner aux étudiants de la génération Covid-19 ».

⁶⁴³ Lemaire, *Émotion et cognition*.

intensément durant la classe et en favorisant ainsi l'engagement étudiant. Le troisième volet est le développement d'un rapport à soi et aux autres positifs. En palliant les difficultés à socialiser évoquées dans la problématique, cette pédagogie agit comme un catalyseur social. À travers le jeu, les étudiant-e-s sont amené-e-s à collaborer, à négocier, à s'encourager et à s'entraider activement. En relevant des défis, elles et ils développent une meilleure estime de soi et un sentiment d'appartenance à la classe, ce qui les motive à venir en classe et améliore leur réussite. Ajoutons que les résultats qualitatifs obtenus par les focus groups et les observations concernant le développement d'un rapport à soi et à autrui positif sont encourageants, bien que les données quantitatives n'aient pas été significatives sur ce point.

Nous estimons que plusieurs facteurs favorables permettront la popularisation de cette méthode, autant dans le premier cours de philosophie que dans ses subséquents, mais aussi à d'autres disciplines (histoire, sciences politiques, etc.). Même si la communauté francophone québécoise utilisant la méthode pédagogique *Rejouer le passé* n'est pas aussi développée que le *Consortium Reacting* aux États-Unis, il reste qu'elle peut compter sur un partage des pratiques solides. La création d'une équipe Teams, mais aussi la fiche synthèse disponible sur le Carrefour de la réussite de la fédération des Cégeps, le CEEP et la communauté de pratiques de l'AQPC « La philosophie aujourd'hui » permettent de faire connaître la méthode et de rendre le matériel gratuitement et facilement accessible. Le fait que plusieurs professeur-e-s s'entraident et initient d'autres enseignant-e-s est également une force pour la propagation de cette approche. D'autre part, par sa proximité géographique, les enseignant-e-s peuvent accéder relativement facilement aux ressources américaines (colloques, activités de formation, un groupe de discussion, d'entraide et de pratique) via leur site Internet. Tout cela concourt à une pérennisation de la méthode.

La clé pour bien réussir la mise en œuvre de cette pratique réside dans la préparation et la lecture du matériel en amont. Une fois que la pratique est intégrée en classe, elle devient de plus en plus familière et facile à utiliser. Dans le cas du premier cours de philosophie, le matériel original américain a été adapté au contexte collégial québécois et grandement retravaillé par plusieurs professeur-e-s pour servir la compétence propre au devis ministériel du premier cours et être transmis avec les ressources « clés en main ». En ce sens, la simulation « Athènes en -403 » s'intègre désormais beaucoup plus facilement dans un cours. Néanmoins, certains freins demeurent quant au fait que les autres simulations ne sont pas forcément traduites en français ou demandent un travail important de modification pour correspondre au contexte québécois. On peut espérer que dans les prochaines années d'autres initiatives d'adaptations seront entamées. De plus, cette pratique demande un travail en amont important de la part de l'enseignant-e. En effet, le jeu comporte une quantité importante de documents dont il faut prendre connaissance. Une simulation de longue durée comptant 10 à 12 séances, l'enseignant-e doit également adapter le contenu et la planification de son cours. Pour que le jeu fonctionne adéquatement, l'enseignant-e doit s'assurer

de faire une distribution des rôles avisée en connaissant bien ses étudiant-e-s et en équilibrant les équipes. S'il y a un taux d'absentéisme élevé, ou si les règles du jeu sont mal respectées, les personnes étudiantes peuvent se sentir lésées ou frustrées par le jeu. Cela étant dit, par sa nature même, la *méthode Rejouer le passé* favorise une collaboration élevée tant entre les étudiant-e-s que les professeur-e-s, ce qui en fait une approche prometteuse.

BIBLIOGRAPHIE

- Abrami, Philip C. *et al.*, « Strategies for Teaching Students to Think Critically : A Meta-Analysis », *Review of Educational Research*, vol. 85, no. 2, juin 2015, pp. 275-314.
- Ackerman, Rakefet et Thompson, Valerie A., « Meta-Reasoning : Monitoring and Control of Thinking and Reasoning », *Trends in Cognitive Sciences*, vol. 21, no. 8, août 2017, pp. 607-617.
- Acocella, Ivana et Cataldi, Silvia, *Using focus groups : theory, methodology, practice*, London, SAGE Publications Ltd, 2021.
- Ahmadi, Niluphar et Besançon, Maud, « La science de l'esprit critique », in *Des têtes bien faites : défense de l'esprit critique*, Paris, PUF, 2019, pp. 77-89.
- Ahn, Byunghoon Tony *et al.*, « A scoping review of emotions and related constructs in simulation-based education research articles », *Advances in Simulation*, vol. 8, no. 1, décembre 2023, pp. 1-21.
- Ahn, June et McEachin, Andrew, « Student Enrollment Patterns and Achievement in Ohio's Online Charter Schools », *Educational Researcher*, vol. 46, no. 1, janvier 2017, pp. 44-57.
- Albright, Christine L., « Harnessing Students' Competitive Spirit : Using Reacting to the Past to Structure the Introductory Greek Culture Class », *The Classical Journal*, vol. 112, no. 3, 2017, pp. 364-379.
- Allen, Kelly-Ann *et al.*, « Belonging in Higher Education : A Twenty-Year Systematic Review », *Journal of University Teaching and Learning Practice*, vol. 21, avril 2024, p. 21.
- Anadón, Marta, « Les méthodes mixtes : implications pour la recherche « dite » qualitative », *Recherches qualitatives*, vol. 38, no. 1, 2019, pp. 105-123.
- Asal, Victor et Blake, Elizabeth L., « Creating Simulations for Political Science Education », *Journal of Political Science Education*, vol. 2, no. 1, janvier 2006, pp. 1-18.
- Attridge Bufton, Martha et Walker, Pamela J., « Teaching History with Reacting to the Past | Canadian Historical Association | Société historique du Canada », <https://cha-shc.ca/>, [s. d.], <<https://cha-shc.ca/teachers-learning-bl/teaching-history-with-reacting-to-the-past/>>, 15 décembre 2025.
- Audrin, Catherine, « Les émotions dans la formation enseignante : une perspective historique », *Recherches en éducation*, no. 41, juin 2020.
- Bachand, Charles-Antoine, « Gauthier, C., Bissonnette, S. et Bocquillon, M., Questions théoriques et pratiques sur l'enseignement explicite. Presses de l'Université du Québec », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 48, no. 3, 2022.
- Baillargeon, Normand, *Légendes pédagogiques : l'autodéfense intellectuelle en éducation*, Montréal (Québec), Éditions Poètes de brousse, 2013.

- Bandura, Albert, *Social foundations of thought and action : a social cognitive theory*, Englewood Cliffs, N.J., Prentice-Hall, 1986.
- Barbeau, Denise, *Interventions pédagogiques et réussite au cégep. Méta-analyse*, Québec, Presses de l'Université Laval, 2007.
- Barber, Christopher, « Reflecting on Reacting : Incorporating Reacting to the Past Games in the High School Classroom », *Teaching History : A Journal of Methods*, vol. 48, no. 1, décembre 2023, pp. 76-83.
- Barbour, Michael et LaBonte, Randy, *State of the Nation : K-12 E-Learning in Canada (2019 Edition)*, 2019.
- Baribeau, Colette, « Analyse des données des entretiens de groupe », *Recherches qualitatives*, vol. 28, no. 1, 2009, pp. 133-148.
- Baribeau, Colette et Germain, Mélanie, « L'entretien de groupe : considérations théoriques et méthodologiques », *Recherches qualitatives*, vol. 29, no. 1, 2010, pp. 28-49.
- Baribeau, Colette et Royer, Chantal, « L'entretien individuel en recherche qualitative : usages et modes de présentation dans la Revue des sciences de l'éducation », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 38, no. 1, 2012, pp. 23-45.
- Barnes, C.A., « Critical Thinking Revisited : Its Past, Present, and Future », *New Directions for Community Colleges*, no. 130, 2005, pp. 5-13.
- Baron, Jonathan, « Two components of individual differences in actively open-minded thinking standards : myside bias and uncertainty aversion », *Thinking & Reasoning*, vol. 30, no. 4, octobre 2024, pp. 648-673.
- Baron, Jonathan, *Thinking and deciding*, New York, NY, US, Cambridge University Press, 1988.
- Baron, Jonathan, *Rationality and Intelligence*, Cambridge, Cambridge University Press, 1985.
- Baumeister, R. F. et Leary, M. R., « The Need to Belong : Desire for Interpersonal Attachments as a Fundamental Human Motivation », *Psychological Bulletin*, vol. 117, 1995, p. 497.
- Beaulieu, Romain, « Stratégies pour l'enseignement de la pensée critique dans les cours de philosophie au collégial », disponible sur <https://eduq.info/xmlui/handle/11515/18042>, 2005.
- Beaupré, Julie, « Entre délestage cognitif et apprentissage - Collimateur - Veille pédagognumérique - UQAM », *Collimateur - Veille pédagognumérique*, 9 décembre 2025, <<https://collimateur.uqam.ca/a-la-une/entre-delestage-cognitif-et-apprentissage/>>, 17 décembre 2025.
- Bélanger, Dave, *Émotions facilitant l'élaboration de la mémoire à long terme dans le contexte du cours Évolution et diversité du vivant (101-NYA-05) à l'ordre collégial*, Sherbrooke, Université de Sherbrooke, mai 2011.

- Bélec, Catherine, « L'importance de la motivation pour le développement de la métacognition, de l'apprentissage autorégulé et de l'autonomie », *Pédagogie collégiale*, vol. 31, no. 4, 2018, pp. 15-21.
- Berger, Emanuele *et al.*, « La triangulation au service de la recherche en éducation. Exemples de recherche dans l'école obligatoire — AREF 2010 », in *Actes du congrès de l'Actualité de la recherche en éducation et en formation (AREF)*, Genève, 2010, pp. 1-8.
- Berliner, David, « 4. La bascule et ses effets émotionnels », *Sciences humaines*, mai 2022, pp. 81-95.
- Bertoux, Maxime, « La construction des émotions », *Revue de neuropsychologie*, vol. 12, no. 4, 2020, pp. 327-328.
- Bissonnette, Steve *et al.*, « Chapitre 1. Quelle place est accordée aux données probantes en éducation et dans la formation en enseignement ? », in *Les données probantes et l'éducation*, De Boeck Supérieur, 2023, pp. 21-45.
- Blackburn, Marie-Eve, « Évolution de l'estime de soi et de l'insatisfaction de son image corporelle de 14 À 18 ans », janvier 2009.
- Blanchet, Alain et Gotman, Anne, *L'entretien*, Paris, A. Colin, 2017.
- Blaszczyk, Amie Taggart, « Using a polypharmacy simulation exercise to increase empathy in pharmacy students », *American journal of pharmaceutical education*, vol. 82, no. 3, 2018.
- Blatner, Adam, *Foundations of psychodrama : history, theory, and practice*, New York, NY, Springer Pub. Co., 2000.
- Bledsoe, Robert S et Richardson, Deborah S, « Impact of Reacting to the Past and Effect of Role on Student Attributes and Academic Outcomes », *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, vol. 33, no. 3, 2022, pp. 361-373.
- Boisvert, Jacques, *La formation de la pensée critique : théorie et pratique*, Éditions du Renouveau pédagogique, 1999.
- Boisvert, Jacques, *Formation de la pensée critique au collégial : étude de cas sur le développement de la pensée critique en première année du collégial dans un cours de psychologie*, Saint-Jean-sur-Richelieu, QC, Collège Saint-Jean-sur-Richelieu, Direction des études, 1996.
- Bowman, Sarah Lynne, *The functions of role-playing games : how participants create community, solve problems and explore identity*, Jefferson, N.C., McFarland & Co., 2010.
- Brière, D., Filteau, N. et Laurin, G., « Le programme d'aide en philosophie au Cégep Montmorency », *Pédagogie collégiale*, vol. 9, no. 3, 1996, pp. 31-33.
- Brochu, André-Claire, « Étude de quelques filtres de la pensée critique des futurs enseignants et incidences sur leur formation universitaire », in *Enseigner et comprendre*, Québec, Les Presses de l'Université Laval, 1999, pp. 40-62.

- Browne, M. Neil et Freeman, Kari, « Distinguishing Features of Critical Thinking Classrooms », *Teaching in Higher Education*, vol. 5, no. 3, juillet 2000, pp. 301-309.
- Bruine de Bruin, Wändi, Parker, Andrew M. et Fischhoff, Baruch, « Individual differences in adult decision-making competence », *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 92, no. 5, 2007, pp. 938-956.
- Buchanan, Thomas C. et Palmer, Edward, « Role immersion in a history course : Online versus face-to-face in Reacting to the Past », *Computers & Education*, vol. 108, mai 2017, pp. 85-95.
- Bunge, M., « L'observation », in Michiels-Philippe, M.-P., dir., *L'observation*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1984, pp. 47-59.
- Burke, Kevin R., « Roleplaying Music History : Honing General Education Skills via “Reacting to the Past” », *Journal of Music History Pedagogy*, vol. 5, no. 1, 2014, pp. 1-21.
- Carnes, Mark C., *Minds on fire : how role-immersion games transform college*, 2018.
- Carnes, Mark C., « “Reacting to the Past” Pedagogy Manual », novembre 2004.
- Carnes, Mark C., « The Liminal Classroom », *The Chronicle of Higher Education*, octobre 2004.
- Carrier, Léa, « Dossier : La faim guette les cégépiens (2 articles) », *La Presse*, 18 février 2025, <<https://www.lapresse.ca/actualites/education/la-faim-guette-les-cegepiens/2025-02-18/insecurite-alimentaire-au-cegep/etre-etudiant-ca-coute-cher.php>>, 10 mars 2025.
- Chamberland, Gilles et Provost, Guy, *Jeu, simulation et jeu de rôle*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, 1996.
- Chemers, Martin M., Hu, Li-tze et Garcia, Ben F., « Academic self-efficacy and first year college student performance and adjustment », *Journal of Educational Psychology*, vol. 93, no. 1, 2001, pp. 55-64.
- Chénier, C., « L'évaluation de l'efficacité d'un centre d'aide en philosophie », ACFAS, Montréal, 2013.
- Chicoyne, P., « Pour penser, des textes », *Bulletin de la Société de Philosophie du Québec*, vol. 28, no. 1, 2002, pp. 5-8.
- Connell, James P. et Wellborn, James G., « Competence, autonomy, and relatedness : A motivational analysis of self-system processes », in *Self processes and development*, Hillsdale, NJ, US, Lawrence Erlbaum Associates, Inc, 1991, pp. 43-77 (The Minnesota symposia on Child Psychology, Vol. 23).
- Corbière, Marc et Larivière, Nadine, *Méthodes qualitatives, quantitatives et mixtes : dans la recherche en sciences humaines, sociales et de la santé*, Québec, Presses de l'Université du Québec, 2020.

- Crawford, J.R. et Henry, J.D., « The Positive and Negative Affect Schedule (PANAS) : construct validity, measurement properties and normative data », *British Journal of Clinical Psychology*, vol. 43, 2004, pp. 245-265.
- Crider, Anthony et Squire, Matthew, « Assessment of Reacting to the Past Role-Playing », in *Report on the Assessment of the « Reacting » Pedagogy*, New York, 2008.
- Curry, Amy, « Using Role Playing to Keep Students Engaged », *Norton Learning Blog*, 18 décembre 2020, <<https://nortonlearningblog.com/archives/1093>>.
- Cusset, Camille, « La précarité gagne du terrain chez les étudiants, préviennent des associations », *Radio-Canada*, 21 septembre 2024, <<https://ici.radio-canada.ca/nouvelle/2106398/precarite-etudiants-stages-banques-alimentaires>>, 10 mars 2025.
- Damasio, Antonio R., *Descartes' Error, Emotion, Reason, and the Human Brain*, East Rutherford, Penguin Publishing Group, 2005.
- Davila, Andrés et Domínguez, Mario, « Formats des groupes et types de discussion dans la recherche sociale qualitative », *Recherches qualitatives*, vol. 29, no. 1, 2010, pp. 50-68.
- Deci, Edward L. *et al.*, « Motivation and education : The self-determination perspective », *Educational Psychologist*, vol. 26, no. 3-4, 1991, pp. 325-346.
- de Ketele, J.-M., *Méthodologie de l'observation*, Bruxelles, De Boeck, 1987.
- Denham, Susanne, Bassett, Hideko et Wyatt, Todd, « The Socialization of Emotional Competence. », *Handbook of Socialization : Theory and Research*, janvier 2007.
- Desautels, Katrine, « Environ 21 % des étudiants sont proches aidants au Québec », *La Presse*, 23 janvier 2025, <<https://www.lapresse.ca/actualites/2025-01-23/environ-21-des-etudiants-sont-proches-aidants-au-quebec.php>>, 10 mars 2025.
- Descartes, René, *Les passions de l'âme*, Paris, Garnier-Flammarion, 1996.
- Desharnais, Frédérique et Thibeault, Vincent, « Jeux de rôle en philosophie : engager les étudiants comme jamais auparavant - Éductive », *Eductive*, 17 novembre 2021, <<https://eductive.ca/ressource/jeux-de-role-en-philosophie-engager-les-etudiants-comme-jamais-auparavant/>>, 1 décembre 2025.
- Després, Pierre, *L'enseignement de la philosophie au cégep : histoire et débats*, Québec, Presses de l'Université Laval, 2015.
- Dessus, Philippe, « Systèmes d'observation de classes et prise en compte de la complexité des événements scolaires », *Carrefours de l'éducation*, vol. 23, no. 1, 2007, pp. 103-117.
- DiCamillo, Lorrei et Gradwell, Jill M., « Using Simulations to Teach Middle Grades U.S. History in an Age of Accountability », *RMLE Online*, vol. 35, no. 7, janvier 2012, pp. 1-16.

- Direction générale des affaires collégiales, « Plan d'action pour la réussite en enseignement supérieur 2021-2026 », Québec (Québec), ministère de l'enseignement supérieur, 2021, pp. 1-86.
- Doise, Willem, Deschamps, Jean-Claude et Mugny, Gabriel, *Psychologie sociale expérimentale*, Paris, A. Colin, 1991.
- Drozda-Senkowska, Ewa, *Psychologie sociale expérimentale*, Paris, A. Colin, 2006.
- Dumouchel, Paul, *Émotions : essai sur le corps et le social*, Paris, 1995.
- Duval, Michelle, « L'action collective pensée par Hannah Arendt : comprendre l'agir ensemble pour le favoriser », *Service social*, vol. 54, no. 1, 2008, pp. 83-96.
- Eagleman, David, *Incognito : Les vies secrètes du cerveau*, Paris, Poche Marabout, 2013.
- Ennis, Robert H., « Critical Thinking and Subject Specificity: Clarification and Needed Research », *Educational Researcher*, vol. 18, no. 3, avril 1989, pp. 4-10.
- Erceg, Nikola, Ružojčić, Mitja et Galić, Zvonimir, « Misbehaving in the Corona crisis : The role of anxiety and unfounded beliefs », *Current Psychology*, vol. 41, no. 8, 2022, pp. 5621-5630.
- Facione, Peter A., « Critical thinking : A statement of expert consensus for purposes of educational assessment and instruction. Research findings and recommendations », American Philosophical Association, 1990.
- Fawcett, M., *Learning through child observation*, London, Jessica Kingsley, 1996.
- Fédération des cégeps, « La réussite au cégep : regards rétrospectifs et prospectifs », Montréal, Fédération des Cégeps, septembre 2021, p. 164.
- Fédération des cégeps, « La recherche au Collégial - état de situation et orientations de développement », Québec, Fédération des Cégeps, 15 novembre 2006, p. 31.
- Feingold, Alan, « Gender differences in personality : A meta-analysis », *Psychological Bulletin*, vol. 116, no. 3, 1994, pp. 429-456.
- Finucane, Melissa L. et Gullion, Christina M., « Decision-Making Competence Assessment Tool », 12 septembre 2011.
- Flavell, John H., « Metacognitive Aspects of Problem Solving », in *The Nature of Intelligence*, Routledge, 1976.
- Fliter, John, « Incorporating a Sophistical Supreme Court Simulation into an Undergraduate Constitutional Law Class », *Journal of Political Science Education*, vol. 5, no. 1, 2009, pp. 12-26.
- FNEEQ_CSN, Comité École et société, « Augmentation du nombre d'étudiantes et d'étudiants en situation de handicap, diversification des profils étudiants et impacts sur la tâche enseignante », 2022.

- Frederking, Brian, « Simulations and Student Learning », *Journal of Political Science Education*, vol. 1, no. 3, 2005, pp. 385-393.
- Frenkel, Stéphanie, « Composantes métacognitives ; définitions et outils d'évaluation : », *Enfance*, no. 4, septembre 2014, pp. 427-457.
- Galatas, Steven, E., « A Simulation of the Council of European Union : Assessment of the Impact on Student Learning », *Political Science & Politic*, vol. 39, no. 1, 2006, pp. 147-151.
- Gauthier, Clermont, Bissonette, Steve et Bocquillon, Marie, *Questions théoriques et pratiques sur l'enseignement explicite*, Québec, Presses de l'Université du Québec, 2022.
- Gauvrit, Nicolas et Delouvée, Sylvain, *Des têtes bien faites : défense de l'esprit critique*, Paris, PUF, 2019.
- Gendron, Diane et Provencher, Martin, « Philosopher au collège philosophie et rationalité : enquête sur la perception des étudiants », 2003.
- Giffard, Bénédicte et Lechevalier, Bernard, « Neurosciences et affects », *Champ psychosomatique*, vol. 41, no. 1, 2006, pp. 11-27.
- Gilbert, Jacqueline A., « Reacting to the Past Drives Business Students' Engagement », *Journal on Excellence in College Teaching*, vol. 32, no. 3, 2021.
- Giovanello, Sean P., Jason, A. Kirk et Mileah, K. Kromer, « Student Perceptions of a Role-Playing Simulation in an Introductory International Relations Course », *Journal of Political Science Education*, vol. 9, no. 2, 2013, pp. 191-208.
- Glasgow, Sara M., « Stimulating Learning by Simulating Politics : Teaching Simulation Design in the Undergraduate Context », *International Studies Perspectives*, vol. 15, no. 4, 2014, pp. 525-537.
- Goetz, Thomas *et al.*, « The Domain Specificity of Academic Emotional Experiences », *Journal of Experimental Education*, vol. 75, no. 1, 2006, pp. 5-29.
- Gohier, Christiane, « Les sources du savoir-être comme finalité éducative », *Nouvelles pratiques sociales*, vol. 18 août 2006, p. 172.
- Gorton, William et Havercroft, Jonathan, « Using Historical Simulations to Teach Political Theory », *Journal of Political Science Education*, vol. 8, no. 1, janvier 2012, pp. 50-68.
- Gosselin, Raymonde et Lefebvre, Julie, dir., *La supervision de stage au collégial : accompagner et évaluer le développement des compétences attendues chez les stagiaires*, Québec, Presses de l'Université du Québec, 2023.
- Goswami, Usha, « Neuroscience and education », *The British Journal of Educational Psychology*, vol. 74, mars 2004, pp. 1-14.

- Goudeseune, Didier, « Impact des émotions sur la réussite scolaire dans le cadre de théorie du contrôle et de la valeur des émotions liées à la réussite », *Par temps clair*, 11 juillet 2025, <<https://partempsclair.substack.com/p/impact-des-emotions-sur-la-reussite>>, 24 avril 2026.
- Goutx, David, « Réaliser la gravité d'enjeux abstraits à travers une simulation : comprendre COP-RW comme un rite de passage », *Négociations*, vol. 22, no. 2, 2014, pp. 17-28.
- Guay, Richard *et al.*, *La réussite scolaire dans l'enseignement collégial québécois*, Québec, Presses de l'Université Laval, 2020.
- Guichard, Jean, « Identifications, personnalisation et construction de soi », in *Penser la socialisation en psychologie*, Toulouse, Érès, 2013, pp. 205-219.
- Guilleray, Frédéric et Proust, Joëlle, *Glossaire de la métacognition*, France, 2024.
- Halpern, D., « Assessing the effectiveness of critical thinking instruction », *Journal of General Education*, vol. 50, no. 4, 1993, pp. 270-286.
- Halpern, Diane F., « Teaching Critical Thinking for Transfer across Domains : Dispositions, Skills, Structure Training, and Metacognitive Monitoring », *American Psychologist*, vol. 53, no. 4, 1998, pp. 449-55.
- Hatfield, Elaine, Cacioppo, John T. et Rapson, Richard L., « Emotional Contagion », *Current Directions in Psychological Science*, vol. 2, no. 3, juin 1993, pp. 96-100.
- Hidalgo, Javier S, « Reacting to the Past as Education for Leadership », *Interdisciplinary Journal of Leadership Studies*, vol. 2, 2023, pp. 5-20.
- Higbee, Mark, « How Reacting to the Past Games “Made Me Want to Come to Class and Learn” : An Assessment of the Reacting Pedagogy at EMU, 2007-2008 », *The Scholarship of Teaching and Learning at EMU*, vol. 2, no. 1, octobre 2009.
- Hoekendijk, Rachel, « Le jeu de rôle grandeur nature : des fictions comme voie d'émancipation », in Petitpretre, Benoit et Perseil, Sonny, dir., *La réalité de la fiction*, Paris, L'Harmattan, 2019, pp. 93-101.
- hooks, bell, *Apprendre à transgresser : L'éducation comme pratique de la liberté*, Éditions Syllepse, Paris 2019.
- Hugaas, Kjell Hedgard, « Bleed and Identity : A Conceptual Model of Bleed and How Bleed-out from Role-playing Games Can Affect a Player's Sense of Self », *International Journal of Role-Playing*, no. 15, juin 2024, pp. 9-35.
- ICI.Radio-Canada.ca, « Sondage exclusif : un étudiant sur trois transgresse les règles à l'aide de l'IA | Radio-Canada.ca », *Radio-Canada*, 28 janvier 2026, <<https://ici.radio-canada.ca/recit-numerique/15239/sondage-intelligence-artificielle-ia-universite-cegep-etudiants>>, 3 février 2026.

- ICI.Radio-Canada.ca, Zone Alimentation, « De plus en plus d'étudiants ont le ventre vide », *Radio-Canada*, 8 octobre 2025, <<https://ici.radio-canada.ca/nouvelle/2197732/faim-etudiants-banque-alimentaire-cegep-universite>>, 3 février 2026.
- Immordino-Yang, M.H. et Damasio, A., « We feel, therefore we learn : the relevance of affective and social neuroscience to education », *Mind, Brain and Education*, vol. 1, no. 1, 2007, pp. 3-10.
- Immordino-Yang, M.H. et Faeth, M., « The Role of Emotion and Skilled Intuition in Learning », in *Mind Brain and Education*, Bloomington, 2010, pp. 69-84.
- Joyce, Kathryn E. *et al.*, « Teaching Philosophy through a Role-Immersion Game : Reacting to the Past », *Teaching Philosophy*, vol. 41, no. 2, 2018, pp. 175-198.
- Kahneman, Daniel, *Système 1, système 2 : les deux vitesses de la pensée*, Paris, Flammarion, 2012.
- Kohn, R.C. et Nègre, P., *Les voies de l'observation*, Paris, Nathan, 1991.
- Kokis, Judite V. *et al.*, « Heuristic and analytic processing : Age trends and associations with cognitive ability and cognitive styles », *Journal of Experimental Child Psychology*, vol. 83, no. 1, septembre 2002, pp. 26-52.
- Kolb, David A., *Experiential Learning: Experience as The Source of Learning and Development*, New Jersey, Prentice Hall, 1984.
- Kosmyna, Nataliya *et al.*, « Your Brain on ChatGPT : Accumulation of Cognitive Debt when Using an AI Assistant for Essay Writing Task », 31 décembre 2025.
- Kruger, J. et Dunning, D., « Unskilled and unaware of it : how difficulties in recognizing one's own incompetence lead to inflated self-assessments. », *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 77, no. 6, 1999, pp. 1121-1134.
- Kuh, George D., *High-Impact Educational Practices : What They Are, Who Has Access to Them, and Why They Matter*, District of Columbia, American Association of Colleges & Universities, 2008.
- Kuhlmann, Sabrina, Piel, Marcel et Wolf, Oliver T., « Impaired memory retrieval after psychosocial stress in healthy young men », *The Journal of Neuroscience : The Official Journal of the Society for Neuroscience*, vol. 25, no. 11, mars 2005, pp. 2977-2982.
- Kuhlmann, Sabrina, Piel, Marcel et Wolf, Oliver T., « Impaired Memory Retrieval after Psychosocial Stress in Healthy Young Men », *Journal of Neuroscience*, vol. 25, no. 11, mars 2005, pp. 2977-2982.
- Kuhn, Deanna, « A Developmental Model of Critical Thinking », *Educational Researcher*, vol. 28, no. 2, 1999, pp. 16-46.
- Lacroix, Jean-Guy *et al.*, « Démarche de pratique réflexive au collégial dans l'enseignement de la philosophie et du français, langue d'enseignement et littérature », 2008.

- Lafortune, Louise et Robertson, Andrée, « Une réflexion portant sur les liens entre émotions et pensée critique », in *Pédagogie et psychologie des émotions*, Québec, 2005, pp. 62-84.
- Laroche, M., « Vers une pratique fondée sur les données probantes », 2008.
- Larose, Simon, « Accueillir, accompagner et enseigner aux étudiants de la génération Covid-19 : regard systématique et scientifique », Association québécoise de pédagogie collégiale (AQPC), 2021, <<https://educ.info/xmlui/handle/11515/38237>>, 28 novembre 2022.
- Lavoie, Caroline, « La réussite au collégial : regards rétrospectifs et prospectifs », Québec, Fédération des Cégeps, 2021, pp. 1-164.
- Lavoie, Mathieu, Desmeules, Louis, Colloque annuel (30e : 2010 : Sherbrooke, Québec), « Quand lire c'est comprendre la lecture de textes philosophiques », *Rapport de recherche PAREA*, 2010.
- Lazrus, Paula Kay ; McKay, Gretchen Kreahling, « 21 The Reacting to the Past Pedagogy and Engaging the First-Year Student », *To Improve the Academy: A Journal of Educational Development*, vol. 32, , 2013.
- Lebeau, Rose et Bouffard, Thérèse, « Étude longitudinale des relations entre la perception de compétence, la motivation et le rendement scolaires », *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, vol. 45, no. 4, 2022, pp. 987-1027.
- LeBlanc, Vicki R. et Posner, Glenn D., « Emotions in simulation-based education: friends or foes of learning? », *Advances in Simulation*, vol. 7, no. 1, décembre 2022, pp. 1-8.
- Léger, Éric, « Empathie historique : métasynthèse de la place des jeux de rôle et de simulation ludiques », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 50, no. 2, 2024.
- Lemaire, Patrick, *Émotion et cognition*, Louvain-la-Neuve (Belgique), De Boeck supérieur, 2021.
- Levy, Sheri R., Stroessner, Steven J. et Dweck, Carol S., « Stereotype formation and endorsement : The role of implicit theories », *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 74, no. 6, 1998, pp. 1421-1436.
- Lightcap, Tracy, « Creating Political Order : Maintaining Student Engagement through Reacting to the Past », *Political Science & Politic*, vol. 42, no. 1, 2009, pp. 175-179.
- Lipman, Mathieu, *À l'école de la pensée*, Bruxelles, De Boeck, 1995.
- Loderer, Kristina, Pekrun, Reinhard et Lester, James C., « Beyond cold technology: A systematic review and meta-analysis on emotions in technology-based learning environments », *Learning and Instruction*, vol. 70, , 2020.
- Loignon, Guillaume *et al.*, « Des ateliers de lecture et d'écriture comme mesure d'aide à la réussite des cours de philosophie », *Pédagogie collégiale*, vol. 31, no. 2, hiver 2018, pp. 4-8.

- Ludolph, Patrick, « Measuring Critical Thinking in Reacting to the Past », *Teaching History : A Journal of Methods*, vol. 48, no. 1, décembre 2023, pp. 91-105.
- Mariani, Mack et Glenn, Biran J., « Simulations Build Efficacy : Empirical Results from a Four-Week Congressional Simulation », *Journal of Political Science Education*, vol. 10, no. 3, 2014, pp. 284-301.
- Marpeau, Jacques, *Le processus éducatif : la construction de la personne comme sujet responsable*, Toulouse, Érès éditions, 2018.
- Mega, Carolina, Ronconi, Lucia et De Beni, Rossana, « What makes a good student? How emotions, self-regulated learning, and motivation contribute to academic achievement », *Journal of Educational Psychology*, vol. 106, no. 1, 2014, pp. 121-131.
- Meilleur, Catherine, « The Crucial Role of Emotions and “Skilled” Intuitions in Learning », *KnowledgeOne*, 22 mai 2024, <<https://knowledgeone.ca/le-role-crucial-des-emotions-et-des-intuitions-habiles-dans-lapprentissage/?lang=fr>>, 4 août 2025.
- Mialaret, Gaston, « L’entretien », in *Les méthodes de recherche en sciences de l’éducation*, Paris, 2009, pp. 52-58 (Que sais-je ?).
- Mikolajczak, Moïra *et al.*, « Psychometric properties of the Trait Emotional Intelligence Questionnaire : Factor structure, reliability, construct, and incremental validity in a French-Speaking population », *Journal of Personality Assessment*, vol. 88, no. 3, 2007, pp. 338-353.
- Miles, M.B. et Huberman, A.M., *Analyse des données qualitatives*, Bruxelles, De Boeck, 2003.
- Miller, Tiffany R., *A Battle for the Mind : The Use of Reacting to the Past in the Academically At-risk Classroom*, Middle Tennessee State, Middle Tennessee State University, Printemps 2018.
- Ministère de l’Éducation et de l’Enseignement supérieur, « Composantes de la formation générale - Extraits des programmes d’études conduisant au diplôme d’études collégiales (DEC) », Gouvernement du Québec, 2017.
- Miranda, Regina et Kihlstrom, John F., « Mood congruence in childhood and recent autobiographical memory », *Cognition and Emotion*, vol. 19, no. 7, 2005, pp. 981-998.
- Miron, Gary, Shank, Christopher et Davidson, Caryn, « Full-Time Virtual and Blended Schools : Enrollment, Student Characteristics, and Performance », National Education Policy Center, mai 2018, <<https://eric.ed.gov/?id=ED591990>>, 11 juin 2026.
- Montagrin, Alison, Brosch, Tobias et Sander, David, « Goal Conduciveness as a Key Determinant of Memory Facilitation », *Emotion*, vol. 13, août 2013, pp. 622-628.
- Moscovici, Serge, *Psychologie sociale des relations à autrui*, Paris, Nathan, 2000.
- Mulligan, Bret, « Coniuratio! Ethopoeia and “Reacting to the Past” in the Latin Classroom (and Beyond) », *The Classical Journal*, vol. 110, no. 1, 2014, pp. 107-123.

- Nicholls, John G., « Achievement motivation : Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance », *Psychological Review*, vol. 91, no. 3, 1984, pp. 328-346.
- Nicholls, John G., *The competitive ethos and democratic education*, Cambridge, Mass, Harvard University Press, 1989.
- Normand, Louis, « L'apprentissage actif : une question de risques... calculés », *Pédagogie collégiale*, vol. 31, no. 1, Automne 2017, pp. 5-12.
- Nulty, Duncan D., « The Adequacy of Response Rates to Online and Paper Surveys : What Can Be Done? », *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 2008, pp. 301-314.
- Office québécois de la langue française, « Réussite scolaire », *Grand dictionnaire terminologique*, 2017, <<https://vitrinelinguistique.oqlf.gouv.qc.ca/fiche-gdt/fiche/26542789/reussite-scolaire>>, 10 septembre 2025.
- O'Leary, Matt, *Classroom observation : a guide to the effective observation of teaching and learning*, Abingdon, Oxon New York, NY, Routledge, Taylor & Francis Group, 2020.
- Olwell, Russell et Stevens, Azibo, « "I had to double check my thoughts" : How the Reacting to the Past Methodology Impacts First-Year College Student Engagement, Retention, and Historical Thinking », *The History Teacher*, vol. 48, no. 3, mai 2015, pp. 1-13.
- Orazi, Davide C et Van Laer, Tom, « There and Back Again : Bleed from Extraordinary Experiences », *Journal of Consumer Research*, vol. 49, no. 5, janvier 2023, pp. 904-925.
- OSMÉES, « Portrait de la santé mentale étudiante au Québec », Québec, 2024, <<https://stationsme.ca/portrait-de-la-sante-mentale-etudiante-au-quebec/>>, 3 février 2026, p. 5.
- Parker, James *et al.*, « Emotional intelligence and academic success : Examining the transition from high school to university », *Personality and Individual Differences*, vol. 36, janvier 2004, pp. 163-172.
- Paul, Gordon L., « Insight versus desensitization in psychotherapy two years after termination », *Journal of Consulting Psychology*, vol. 31, no. 4, 1967, pp. 333-348.
- Paul, Richard, « The State of Critical Thinking Today », *New Directions for Community Colleges*, vol. 130, 2005, pp. 27-38.
- Paul, Richard, « Critical thinking : What, why, and how », *New Directions for Community Colleges*, vol. 1992, no. 77, 1992, pp. 3-24.
- Payne, Jessica D. *et al.*, « The impact of stress on neutral and emotional aspects of episodic memory », *Memory*, vol. 14, no. 1, janvier 2006, pp. 1-16.
- Pekrun, Reinhard, « Control-Value Theory : From Achievement Emotion to a General Theory of Human Emotions », *Educational Psychology Review*, vol. 36, no. 3, septembre 2024, p. 83.

- Pekrun, Reinhard, « A social-cognitive, control-value theory of achievement emotions », in *Motivational psychology of human development : Developing motivation and motivating development*, New York, NY, US, Elsevier Science, 2000, pp. 143-163.
- Pekrun, Reinhard *et al.*, « Boredom in achievement settings : Exploring control–value antecedents and performance outcomes of a neglected emotion », *Journal of Educational Psychology*, vol. 102, no. 3, 2010, pp. 531-549.
- Pekrun, Reinhard et Linnenbrink-Garcia, Lisa, « Academic emotions and student engagement », in *Handbook of research on student engagement*, New York, NY, US, Springer Science + Business Media, 2012, pp. 259-282.
- Pekrun, Reinhard et Stephens, Elizabeth J., « Academic emotions », in *APA educational psychology handbook, Vol 2 : Individual differences and cultural and contextual factors*, Washington, DC, US, American Psychological Association, 2012, pp. 3-31.
- Pennycook, Gordon *et al.*, « The role of analytic thinking in moral judgements and values », *Thinking & Reasoning*, vol. 20, no. 2, avril 2014, pp. 188-214.
- Petrides, K. V., « Psychometric properties of the Trait Emotional Intelligence Questionnaire (TEIQue) », in *Assessing emotional intelligence : Theory, research, and applications*, New York, NY, US, Springer Science + Business Media, 2009, pp. 85-101.
- Petrides, K. V., Pita, Ria et Kokkinaki, Flora, « The location of trait emotional intelligence in personality factor space », *British Journal of Psychology*, vol. 98, no. 2, mai 2007, pp. 273-289.
- Petrides, K.V. et Furnham, Adrian, « On the dimensional structure of emotional intelligence », *Personality and Individual Differences*, vol. 29, no. 2, août 2000, pp. 313-320.
- Piolino, Pascale, Desgrandes, Béatrice et Eustache, Francis, « Les aléas de la mémoire autobiographique », *Pour la science*, 2001, <https://www.pourlascience.fr/sd/neurosciences/les-aleas-de-la-memoire-autobiographique-4314.php>, 25 août 2025.
- Piot, Thierry, « Observer les pratiques enseignantes : questions de méthodologie », in *Observer les pratiques enseignantes*, Paris, l'Harmattan, 2012, pp. 111-127.
- Pithers, R. et Soden, R., « Critical thinking in Education : A review. », *Educational Research*, vol. 42, no. 3, 2000, pp. 237-249.
- Poupart, Jean, « L'entretien de type qualitatif : considérations épistémologiques, théoriques et méthodologiques », in *La recherche qualitative. Enjeux épistémologiques et méthodologiques*, Boucherville, 1997, pp. 173-209.
- Rapport du groupe de travail, « Regards croisés sur les conditions de réussite éducative des premiers cours de littérature et de philosophie au cégep », Québec, ministère de l'enseignement supérieur, 2023, pp. 1-230.

- Reboul, Olivier, *Le langage de l'éducation : analyse du discours pédagogique*, Paris, Pr. Univ. de France, 1984.
- Reed, J.H., « Teaching critical thinking in a community college history course : Empirical evidence from infusing Paul's model », *College Student Journal*, 2001.
- Reis, Harry T. *et al.*, « Daily Well-Being : The Role of Autonomy, Competence, and Relatedness », *Personality and Social Psychology Bulletin*, vol. 26, no. 4, avril 2000, pp. 419-435.
- Richer, S.F et Vallerand, R.J., « Construction et validation de l'Échelle du sentiment d'appartenance sociale (ÉSAS) », *Revue Européenne de Psychologie appliquée*, vol. 48, no. 2, me trimestre 1998, pp. 129-137 », 1998.
- Roets, Arne et Van Hiel, Alain, « Item selection and validation of a brief, 15-item version of the Need for Closure Scale », *Personality and Individual Differences*, vol. 50, no. 1, janvier 2011, pp. 90-94.
- Rogalski, J., « Y a-t-il un pilote dans la classe ? Une analyse de l'activité de l'enseignant comme gestion d'un environnement dynamique ouvert », *Recherche en didactique des mathématiques*, vol. 23, no. 3, 2003, pp. 343-388.
- Rosenberg, Morris, *Society and the Adolescent Self-Image*, Princeton University Press, 1965.
- Ryan, Richard M. et Deci, Edward L., « Self-determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being », *American Psychologist*, vol. 55, no. 1, janvier 2000, pp. 68-78.
- Ryan, Richard M. *et al.*, « The significance of autonomy and autonomy support in psychological development and psychopathology », in *Developmental psychopathology : Theory and method, Vol. 1, 2nd ed*, Hoboken, NJ, US, John Wiley & Sons, Inc., 2006, pp. 795-849.
- Sarason, I.G., « Stress, Anxiety and Cognitive Interference : Reactions to Tests », *Journal of Personality and Social Psychology*, no. 46, 1984, pp. 929-939.
- Sauvé, Louise *et al.*, « Distinguishing between games and simulations : A systematic review », *Educational Technology & Society*, vol. 10, no. 3, 2007, pp. 247-256.
- Sauvé, Louise, Renaud, Lise et Gauvin, Mathieu, « Une analyse des écrits sur les impacts du jeu sur l'apprentissage », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 33, no. 1, 2007, pp. 89-107.
- Schult, Carolyn A. *et al.*, « Strengthening Students' Self-Efficacy Through Reacting to the Past », in *Playing to learn with reacting to the past : research on high impact, active learning practices*, 2018, pp. 75-89.
- Shabina Sachdeva *et al.*, « Focus Group Discussion : An Emerging Qualitative Tool for Educational », *International Research and Review*, vol. 11, 2024.

- Shellman, Stephen M. et Kürsäd, Turan, « Do Simulations Enhance Student Learning ? An Empirical Evaluation of an IR Simulation », *Journal of Political Science Education*, vol. 2, no. 1, 2006, pp. 19-32.
- Simard, Marc-André, Loignon, Guillaume et Bourgault Bouthillier, Iris, « Que mesurent vraiment les outils de dépistage en philosophie au cégep ? », 2019.
- Simard, Marc-André, Loignon, Guillaume et Bourgault Bouthillier, Iris, « Quand la philo fait peur : liens entre le stress et la perception de la philosophie au cégep », 2018, <<https://educ.info/xmlui/handle/11515/36559>>, 24 octobre 2022.
- Skinner, Ellen A. et Belmont, Michael J., « Motivation in the classroom : Reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the school year », *Journal of Educational Psychology*, vol. 85, no. 4, 1993, pp. 571-581.
- Smoak, Ginger L., « Reacting to the Past and Subversive play : Pushing Boundaries in Pedagogy », *Quidditas*, vol. 39, 2017, pp. 271-282.
- Sperling, Rayne *et al.*, « The Measurement and Predictive Ability of Metacognition in Middle School Learners », *The Journal of Educational Research*, vol. 105, janvier 2012, pp. 1-7.
- St-Amand, S.-J, Bowen, François et Lin, T.W.J., « Le sentiment d'appartenance à l'école : Une analyse conceptuelle », *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, vol. 40, janvier 2017.
- St-Amand, Jérôme *et al.*, « Le sentiment d'appartenance à l'école : validation d'un modèle théorique prédisant l'engagement et le rendement scolaire en mathématiques d'élèves du secondaire », *Formation et profession*, vol. 28, no. 2, 2020, p. 89.
- Stanovich, Keith E., *What intelligence tests miss : The psychology of rational thought*, New Haven, Yale University Press, 2009, 308.
- Stanovich, Keith E. et Toplak, Maggie E., « Actively Open-Minded Thinking and its Measurement », *Journal of Intelligence*, vol. 11, no. 27, 2023, pp. 1-22.
- Stanovich, Keith E. et West, Richard F., « On the relative independence of thinking biases and cognitive ability », *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 94, no. 4, 2008, pp. 672-695.
- Stroessner, Steven J., Beckerman, Laurie Susser et Whittaker, Alexis, « All the World's a Stage? Consequences of a Role-Playing Pedagogy on Psychological Factors and Writing and Rhetorical Skill in College Undergraduates », *Journal of Educational Psychology*, vol. 101, no. 3, août 2009, pp. 605-620.
- Tajfel, H. et Turner, J.C., « An integrative theory of intergroup conflict », in Austin, W. G. et Worchel, S., dir., *The social psychology of intergroup relations*, Monterey, Scientific Research Publishing, 1979, pp. 33-37.

- Talarico, Jennifer M. et Rubin, David C., « Confidence, not consistency, characterizes flashbulb memories », *Psychological Science*, vol. 14, no. 5, 2003, pp. 455-461.
- Talarico, Jennifer M. et Rubin, David C., « Confidence, not consistency, characterizes flashbulb memories », *Psychological Science*, vol. 14, no. 5, 2003, pp. 455-461.
- Tatlock, Julie C. et Reiter, Paula, « Conflict and Engagement in “Reacting to the Past” Pedagogy », *Peace Review*, vol. 30, no. 1, janvier 2018, pp. 17-22.
- Teteau-Surel, Leïla, « Les spécificités du jeu de rôle grandeur nature comme mode d’engagement avec la fiction », 2013.
- Thayer-Bacon, B, *Transforming Critical Thinking : Thinking constructively*, New York, Teachers College Press, 2000.
- Thibeault, Vincent et Desharnais, Frédérique, « Rapport d’analyse des données sur l’efficacité des simulations en éducation », Montréal, Fond d’innovation pédagogique du Collège André-Grasset, 2021, pp. 1-35.
- Thibeault, Vincent et Desharnais, Frédérique, « Rapport d’analyse des données sur l’efficacité des simulations en éducation », Montréal, Fond d’innovation pédagogique du Collège André-Grasset, 2021, pp. 1-35.
- Tinto, Vincent, *Leaving College : Rethinking the Causes and Cures of Student Attrition*, University of Chicago Press, 1994.
- Toplak, Maggie E., West, Richard F. et Stanovich, Keith E., « The Cognitive Reflection Test as a predictor of performance on heuristics-and-biases tasks », *Memory & Cognition*, vol. 39, no. 7, octobre 2011, pp. 1275-1289.
- Tremblay, Raymond-Robert, « Le développement de la pensée critique », in *Enseigner et comprendre : le développement d’une pensée critique*, Québec, Presses de l’Université Laval, 1999, pp. 62-79.
- Tsakpinoglou, Florence et Véronneau, Marie-Hélène, « La réussite des élèves en formation professionnelle au Québec : effets directs et modérateurs de la compétence émotionnelle », *Revue des sciences de l’éducation*, vol. 49, no. 1, 2023.
- Valentine, Jeffrey C., DuBois, David L. et Cooper, Harris, « The relation between self-beliefs and academic achievement : A meta-analytic review », *Educational Psychologist*, vol. 39, no. 2, 2004, pp. 111-133.
- Valentish, Jenny, « Larping’s reality bleed : ‘I’m basically falling in love with a person that does not exist’ », *The Guardian*, 18 juin 2022, <<https://www.theguardian.com/lifeandstyle/2022/jun/19/larpings-reality-bleed-im-basically-falling-in-love-with-a-person-that-does-not-exist>>, 11 août 2025.
- Van der Linden, M., « Une approche cognitive du fonctionnement de la mémoire épisodique et de la mémoire autobiographique », *Cliniques méditerranéennes*, vol. 67, no. 1, 2003, pp. 53-66.

- Van der Maren, J.-M., « En quête d'une recherche pédagogique », in *Recherches, pratiques et savoirs en éducation*, Bruxelles, 2002, pp. 89-104.
- Vannotti, Marco, « La formation à l'épreuve du savoir-être », in *Thérapie familiale en Europe*, Louvain-la-Neuve, De Boeck Supérieur, 2010, pp. 213-231.
- Viator, Ralph E. *et al.*, « The mediating effect of reflective-analytic cognitive style on rational thought », *Thinking & Reasoning*, vol. 26, no. 3, juillet 2020, pp. 381-413.
- Vuong, Mui, Brown-Welty, Sharon et Tracz, Susan, « The effects of self-efficacy on academic success of first-generation college sophomore students », *Journal of College Student Development*, vol. 51, no. 1, 2010, pp. 50-64.
- Wagener, Bastien, « L'autorégulation conjointe de la cognition et des émotions : quel impact sur les apprentissages ? », *Voix Plurielles*, vol. 12, mai 2015, p. 82.
- Wagner-Egger, Pascal, « Les canons de la rationalité : essai de classification des points de vue dans le débat sur les biais cognitifs et la rationalité humaine » : *L'Année psychologique*, no. 1, mars 2011, pp. 191-224.
- Watson, C. Edward et Hagood, Thomas Chase, *Playing to learn with reacting to the past : research on high impact, active learning practices*, 2018.
- Watson, David et Clark, Lee Anna, « Development and Validation of Brief Measures of Positive and Negative Affect : The PANAS Scales », *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 54, no. 6, 1988, p. 10631070.
- Webb, Jeff et Engar, Ann, « Exploring classroom community : A social network study of Reacting to the Past », *Teaching and Learning Inquiry*, vol. 4, no. 1, mars 2016, pp. 8-24.
- Weidenfeld, Matthew C. et Fernandez, Kenneth E., « Does *Reacting to the Past* Increase Student Engagement? An Empirical Evaluation of the Use of Historical Simulations in Teaching Political Theory », *Journal of Political Science Education*, vol. 13, no. 1, janvier 2017, pp. 46-61.
- Wigfield, Allan *et al.*, « Development of Achievement Motivation and Engagement », in *Handbook of Child Psychology and Developmental Science*, John Wiley & Sons, Ltd, 2015, pp. 1-44.
- Willingham, Daniel T., « Critical Thinking : Why Is It so Hard to Teach? », *Arts Education Policy Review*, vol. 109, no. 4, 2008, pp. 21-29.
- Zhou, Haiyan, « Making History Real : Role-Playing Games as Pedagogy », *Duke Learning Innovation*, 15 juillet 2019, <<https://learninginnovation.duke.edu/blog/2019/07/role-playing-games/>>, 16 mai 2022.
- Zins, Joseph E. *et al.*, dir., *Building academic success on social and emotional learning : What does the research say?*, New York, NY, US, Teachers College Press, 2004.

Zuckerman, Miron *et al.*, « On the Importance of Self-Determination for Intrinsically-Motivated Behavior », *Personality and Social Psychology Bulletin*, vol. 4, no. 3, juillet 1978, pp. 443-446.

Certificat d'éthique



Collège de
Maisonneuve

Certificat
d'approbation éthique

Ce document certifie que le projet :

Études des impacts de la méthode par simulation sur le développement de la pensée critique, sur la rétention des savoirs ainsi que le rapport à soi et aux autres dans le premier cours de philosophie. Chercheuse principale : Philippa Dott

a été jugé conforme aux normes éthiques du
Comité d'éthique du Collège de Maisonneuve

Numéro de certificat: CM-20240221-09

Certificat valide jusqu'au: 21 février 2026



Fait à Montréal, le 20 novembre 2024

Président du comité d'éthique de la recherche
Collège de Maisonneuve



Lettre d'information pour le consentement des étudiant-e-s — questionnaires

Nous aimerions t'inviter à participer à notre recherche qui vise à mieux comprendre la manière d'enseigner la philosophie dans le premier cours, mais avant d'accepter de te joindre à nous, nous te demandons de faire une lecture attentive de ce document, afin de pouvoir prendre une décision libre et éclairée.

Titre de la recherche : « Étude des impacts de la méthode de l'enseignement par simulation sur le développement de la pensée critique, la rétention des savoirs et le rapport à soi et aux autres dans le premier cours de philosophie ».

Objectif du projet et participation à l'étude

Dans notre recherche, nous voulons évaluer certaines stratégies pédagogiques employées par les professeur-e-s dans le premier cours de philosophie. Nous voulons en apprendre plus sur leur efficacité et sur leur pertinence pour favoriser la réussite.

Déroulement de l'étude

Nous te demanderons de remplir un questionnaire en ligne sur une plateforme sécurisée, en classe, dont le temps de complétion se situe autour de 15 minutes. Trois prises de données seront effectuées, une au début de la session, une deuxième à la fin de la session et une troisième sera réalisée une session plus tard. Les deux premiers questionnaires seront remplis en classe en l'absence de ta ou ton professeur-e-s. Pour le troisième questionnaire, un lien te sera envoyé par courriel. Les résultats seront colligés de manière à protéger ton anonymat. Les données seront agrégées avant d'être transmises aux chercheuses. Les réponses aux questionnaires seront hébergées sur un serveur accessible seulement à la conseillère pédagogique associée au projet. Ainsi, ta ou ton professeur-e n'aura aucun contact avec des données lui permettant de t'identifier. **Trois cartes cadeaux de la Coop seront tirées entre les personnes ayant répondu à l'étude pour les remercier de leur participation.**

Avantages, risques ou inconvénients liés à la participation à cette étude :

Cette étude t'offre la possibilité de contribuer à l'avancée des connaissances et à l'amélioration de l'enseignement du premier cours de philosophie. Elle te permettra de t'exprimer sur celui-ci et aussi d'apprendre à mieux te connaître sur tes habiletés et préférences.

Cela dit, ta participation comporte certains risques et inconvénients. Tu pourrais ressentir un certain malaise face à certaines questions qui portent sur ta personnalité. Nous te rappelons d'abord que rien ne t'oblige à répondre à une question. Si une question provoque une gêne chez toi, une personne sera présente pour t'offrir le soutien nécessaire.

Enfin, un inconvénient que tu pourrais rencontrer est le temps que tu devras consacrer à cette étude, mais nous pensons que les bénéfices de cette étude justifient le temps alloué à celle-ci.

Anonymat et confidentialité

Si tu acceptes de participer aux questionnaires, sache que ton anonymat sera assuré à tout moment. Seule la conseillère pédagogique aura accès aux données pouvant t'identifier et elles seront conservées sur un ordinateur sécurisé dans un bureau fermé à clé. Les chercheuses travailleront à partir des données agrégées qui permettront de préserver ton anonymat et la confidentialité des informations que tu auras fournies.

Droit de retrait

Note que ta participation à cette étude est totalement libre. Tu peux décider de te retirer de cette étude à tout moment. Ta ou ton professeur-e ne sera pas informé-e de ta participation ou non à cette étude. Il sera possible de retirer ou de modifier les informations que tu auras fournies dans les questionnaires en t'adressant à la conseillère pédagogique avant que celles-ci soient agrégées et analysées.

Approbation éthique et procédure de plainte

Numéro du certificat éthique : CM-20240221-09

Pour porter plainte, vous devez contacter la Coordination du CÉR en les contactant par courriel à l'adresse cer@cmaisonneuve.qc.ca ou par téléphone au 514-254-7131 poste 4343.

Membres de l'équipe de recherche

Chercheuse principale : Philippa Dott, professeure de philosophie au Collège de Maisonneuve, pdott@cmaisonneuve.qc.ca

Co-chercheuse : Annie Thériault, professeure de philosophie au Collège de Maisonneuve, atheriault@cmaisonneuve.qc.ca

Collaboratrice : Katia Tremblay, conseillère pédagogique au Collège de Maisonneuve, katia.tremblay@cmaisonneuve.qc.ca

Collaborateur : Olivier Musavuli Olivier, technicien en information-recherche sociale au Collège de Maisonneuve, okambere@cmaisonneuve.qc.ca



Lettre d'information pour le consentement des étudiant-e-s — focus groups

Nous aimerions t'inviter à participer à notre recherche qui vise à mieux comprendre la manière d'enseigner la philosophie dans le premier cours, mais avant d'accepter de te joindre à nous, nous te demandons de faire une lecture attentive de ce document, afin de pouvoir prendre une décision libre et éclairée.

Titre de la recherche : « Étude des impacts de la méthode de l'enseignement par simulation sur le développement de la pensée critique, la rétention des savoirs et le rapport à soi et aux autres dans le premier cours de philosophie »

Objectif du projet et participation à l'étude

Dans notre recherche, nous voulons évaluer certaines stratégies pédagogiques employées par les professeur-e-s dans le premier cours de philosophie. Nous voulons en apprendre plus sur leur efficacité et sur leur pertinence pour favoriser la réussite.

Déroulement du focus group

Pour donner suite aux questionnaires que tu as remplis dans ton cours de *Philosophie et rationalité* et pour mieux comprendre tes réponses, nous voulons t'inviter à participer à un focus group animé par une conseillère pédagogique au Collège. Lors d'une rencontre d'environ une heure, toi et d'autres étudiant-e-s partagerez vos impressions sur votre cours de philosophie et sur les impacts que la pédagogie utilisée a eus sur vous. Cette rencontre, si tu l'acceptes, fera l'objet d'un enregistrement audio. Une retranscription aura ensuite lieu afin d'anonymiser le contenu. **Trois cartes cadeaux de la Coop seront tirées entre les personnes ayant répondu à l'étude pour les remercier de leur participation.**

Avantages, risques ou inconvénients liés à la participation à cette étude :

Cette étude t'offre la possibilité de contribuer à l'avancée des connaissances et à l'amélioration de l'enseignement du premier cours de philosophie. Elle te permettra de t'exprimer sur celui-ci et aussi d'apprendre à mieux te connaître sur tes habiletés et préférences.

Cela dit, ta participation comporte certains risques et inconvénients. Tu pourrais ressentir un certain malaise face à certaines questions qui portent sur ta personnalité. Nous te rappelons d'abord que rien ne t'oblige à répondre à une question. Si une question provoque une gêne chez toi, une personne sera présente pour t'offrir le soutien nécessaire.

Enfin, un inconvénient que tu pourrais rencontrer est le temps que tu devras consacrer à cette étude, mais nous pensons que les bénéfices de cette étude justifient le temps alloué à celle-ci.

Anonymat et confidentialité

Ton anonymat sera assuré à tout moment. Seule la conseillère pédagogique aura accès aux données pouvant t'identifier et elles seront conservées sur un ordinateur sécurisé dans un bureau fermé à clé. Les chercheuses travailleront à partir des données agrégées qui permettront de préserver ton anonymat et la confidentialité des informations que tu auras fournies.

Cela dit, ta participation comporte certains risques et inconvénients. Si tu acceptes de participer aux **focus groups**, nous ne serons pas en mesure de t'assurer que tes propos resteront confidentiels étant donné que d'autres étudiant-e-s seront aussi présent-e-s. Par ailleurs, pour atténuer ce risque, nous ferons signer un accord de confidentialité à toute personne présente et chaque personne sera identifiée par un code plutôt que par son nom.

Droit de retrait

Note que ta participation à cette étude est totalement libre. Tu peux décider de te retirer de cette étude à tout moment. Ta ou ton professeur-e ne sera pas informé-e de ta participation ou non à cette étude. Il sera possible

de retirer ou de modifier les informations que tu auras fournies dans les questionnaires en t'adressant à la conseillère pédagogique avant que l'information soit agrégée et analysée.

Approbation éthique et procédure de plainte

Numéro du certificat éthique et date de validité : CM-20240221-09

Pour porter plainte, vous devez contacter la Coordination du CÉR en les contactant par courriel à l'adresse cer@cmaisonneuve.qc.ca ou par téléphone au 514-254-7131 poste 4343.

Membres de l'équipe de recherche

Chercheuse principale : Philippa Dott, professeure de philosophie au Collège de Maisonneuve, pdott@cmaisonneuve.qc.ca

Co-chercheuse : Annie Thériault, professeure de philosophie au Collège de Maisonneuve, atheriault@cmaisonneuve.qc.ca

Collaboratrice : Katia Tremblay, conseillère pédagogique au Collège de Maisonneuve, katia.tremblay@cmaisonneuve.qc.ca

Collaborateur : Olivier Musavuli Olivier, technicien en information-recherche sociale au Collège de Maisonneuve, okambere@cmaisonneuve.qc.ca

Collaborateur : Yanick Tadjogue, statisticien à l'IRIPII du Collège de Maisonneuve, ytadjogue@cmaisonneuve.qc.ca



Lettre d'information et formulaire de consentement — professeur-e-s

Titre de la recherche : « Étude des impacts de la méthode de l'enseignement par simulation sur le développement de la pensée critique, la rétention des savoirs et le rapport à soi et aux autres dans le premier cours de philosophie »

Nous souhaiterions vous inviter à participer à notre recherche, mais avant d'accepter de vous joindre à nous, veuillez faire une lecture attentive de ce document afin de pouvoir prendre une décision libre et éclairée.

Objectif du projet et participation à l'étude

Le premier cours de philosophie au collégial présente de nombreux défis pour les étudiant-e-s. La transition entre le secondaire et le collégial ne se fait pas sans heurts et on observe un taux d'échec plus important du premier cours de philosophie que les suivants. Les étudiant-e-s découvrent une nouvelle discipline et rencontrent parfois de grandes difficultés dans la lecture et l'écriture de textes. Face à ces défis, certain-e-s professeur-e-s de philosophie au collégial ont implanté des simulations historiques issues de la méthode « *Rejouer le passé* », notamment celle intitulée « Au seuil de la démocratie : Athènes en 403 av. J.-C. » dans le premier cours de philosophie. Cette méthode pédagogique propose des simulations sous forme de jeux de rôle éducatifs qui donnent aux étudiant-e-s l'occasion de s'immerger dans un contexte historique et intellectuel déterminé, afin de simuler une participation à la vie politique et citoyenne d'une époque particulière.

Notre recherche cherche à mesurer les impacts de cette méthode sur le plan de l'acquisition de la compétence propre au cours de philosophie.

Déroulement de l'étude

Votre participation à cette étude implique l'analyse du matériel pédagogique (plan de cours, contenus de cours, exercices, évaluation, grilles de correction, etc.) que vous jugez pertinent de nous partager, de remplir une fiche de contextualisation de chacune de vos classes en début et en fin de session, de nous accueillir dans vos classes pour observer deux de vos séances de cours vers de la semaine 12 de la session, ainsi que de discuter lors d'un entretien des raisons qui sous-tendent vos choix pédagogiques. Le temps estimé de cette rencontre est de 60 minutes. L'analyse des données observées se fera de manière qu'il ne soit pas possible de vous identifier (à moins que vous en fassiez la demande). Par exemple, votre Collège d'appartenance, votre nom et votre ancienneté ne seront jamais divulgués. Les données vous concernant seront hébergées sur un serveur accessible seulement par les chercheuses.

Avantages et inconvénients liés à la participation à cette étude

Cette étude vous offre la possibilité de contribuer à l'avancement des connaissances sur la réussite éducative du premier cours de philosophie. Elle vous permettra de vous exprimer sur vos méthodes pédagogiques.

Cela dit, votre participation comporte certains inconvénients. Si vous acceptez de participer à cette étude, vous pourriez vous sentir gêne-e-s par notre présence. Pour atténuer cet inconfort, nous vous

assurons qu'il vous sera possible de réviser vos propos et de demander le retrait ou la modification de ceux-ci. Un autre inconvénient que vous pourriez ressentir est le temps que vous consacrerez à cette étude. Sachez que nous nous ajusterons à votre disponibilité.

Anonymat et confidentialité

L'équipe de recherche s'engage à respecter votre anonymat et la confidentialité de vos propos. Aucune donnée ne permettra de vous identifier. Seules les chercheuses auront accès aux données sensibles et elles seront stockées sur un ordinateur protégé par un mot de passe dans un bureau fermé à clé.

Droit de retrait

Notez que votre participation à cette étude est totalement libre. Vous pouvez décider de vous retirer de cette étude à tout moment. Il sera possible de retirer ou modifier les informations vous concernant jusqu'à la publication des résultats. Vous n'avez qu'à en faire la demande à l'une des chercheuses.

Approbation éthique et procédure de plainte

Numéro du certificat éthique : CM-20240221-09

Pour porter plainte, vous devez contacter la Coordination du CÉR en les contactant par courriel à l'adresse cer@cmaisonneuve.qc.ca ou par téléphone au 514-254-7131 poste 4343.

Membres de l'équipe de recherche

Chercheuse principale : Philippa Dott, professeure de philosophie au Collège de Maisonneuve, pdott@cmaisonneuve.qc.ca

Co-chercheuse : Annie Thériault, professeure de philosophie au Collège de Maisonneuve, atheriault@cmaisonneuve.qc.ca

Collaboratrice : Katia Tremblay, conseillère pédagogique au Collège de Maisonneuve, katia.tremblay@cmaisonneuve.qc.ca

Collaborateur : Olivier Musavuli Olivier, technicien en informatique au Collège de Maisonneuve, okambere@cmaisonneuve.qc.ca

Je, _____, confirme avoir pris connaissance des informations contenues dans cette lettre et accepte de participer à cette étude.

À _____ le _____

Signature : _____

▪ **Invitation par message Omnivox à participer à un focus group (Maisonneuve)**

Bonjour,

Dans le cadre de ton premier cours de philosophie avec simulation, tu avais été invité-e à participer à une recherche en remplissant des questionnaires en classe, nous t'invitons maintenant à un **groupe de discussion** avec d'autres étudiant-e-s pour partager ton expérience ! **Pizzas gratuites servies pour le dîner** (tu cours aussi la chance de gagner une carte-cadeau de la COOP de 25\$) !

Le groupe de discussion se tiendra **le mardi 10 février 2026, de 12h15 à 13h15 au local A4461. Pour t'inscrire, clique ici : [Inscription à un groupe de discussion - Mardi 10 février de 12h15 à 13h15 - A4461](#)**

Lors de la rencontre, toutes les opinions seront les bienvenues et tu es libre d'intervenir. Pour assurer la neutralité des échanges, une conseillère pédagogique et une assistante de recherche, toutes deux associées au projet de recherche, seront présentes : la conseillère agira comme animatrice, l'étudiante assurera la prise de notes. Sache que toutes les informations seront anonymisées et traitées globalement et de manière **confidentielle**. Aucune information ne sera transmise aux enseignant-e-s et à quiconque sur ta participation.

Un formulaire de consentement sera remis par l'animatrice avant le début du groupe de discussion. Ta participation serait grandement appréciée !

Je te remercie à l'avance. Si tu as des questions, n'hésite pas à communiquer avec la conseillère pédagogique par courriel : katia.tremblay@cmaisonneuve.qc.ca

Bonne session !

Katia Tremblay
Conseillère pédagogique
Collège de Maisonneuve

ANNEXE DES OUTILS DE COLLECTE

Questionnaire – 1^{ère} et 2^{ème} occurrence⁶⁴⁴

Bonjour,

Avant de commencer, nous tenons à t’informer que nous avons un réel souci de protéger les informations te concernant. Ainsi, tu peux être assuré-e que ton anonymat sera garanti dans cette étude.

En participant à cette étude, tu cours aussi la chance de gagner l’une des trois cartes-cadeaux offertes par la Coop de Maisonneuve qui sera tirée au sort durant l’année ! Merci pour ta participation !

■ Consentement

Si tu reconnais avoir pris connaissance des informations relatives à cette étude et que tu acceptes d’y participer, coche la case « J’ACCEPTE » pour commencer à répondre, autrement coche la case « JE REFUSE » pour être redirigé-e à la fin du questionnaire.

J’ACCEPTE ☐

JE REFUSE ☐

■ Données d’identifications

1. Quel est ton nom ? _____
2. Je préfère m’identifier : ☐ Féminin ☐ Masculin ☐ Autre
3. Quel âge as-tu ? _____
4. Quelle est ta langue maternelle ? français – anglais – autre
5. Quel est ton lieu de naissance ? ☐ Québec ☐ Autres provinces canadiennes ☐ Étranger
 - 5.1. Si tu as coché ailleurs qu’au Québec, depuis quand habites-tu au Québec ? _____
6. Dans quel établissement étudies-tu ? Collège de Maisonneuve – Collège André Grasset –
7. Dans quel programme étudies-tu ? _____
8. As-tu déjà échoué ce cours ? ☐ Oui ☐ Non

Si oui, combien de fois ? _____
9. As-tu recours au service du SAIDE ? ☐ Oui ☐ Non
10. Es-tu en sport/étude ? ☐ Oui ☐ Non
11. Au secondaire, as-tu étudié dans une école privée ou publique ? ☐ Publique ☐ Privée ☐ Les deux
12. Quelle était ta moyenne générale au secondaire ?
 - ☐ 95 % et plus
 - ☐ 85 % à 94 %
 - ☐ 75 % à 84 %
 - ☐ 60 % à 74 %
 - ☐ 59 % et moins

⁶⁴⁴ À titre de repère pour le lectorat, les acronymes des échelles ont été ajoutés à côté des titres de section.

13. Fais-tu un retour aux études ? ☐ Oui ☐ Non

■ **AOT Deuxième section:**

Merci de situer ton niveau d'accord ou de désaccord face aux propositions suivantes.

1. Les gens devraient toujours tenir compte des informations qui vont à l'encontre de leurs opinions.

Fortement en désaccord (1), modérément en désaccord (2), légèrement en désaccord (3), légèrement en accord (4), modérément en accord (5), fortement en accord (6).

2. Changer d'avis est un signe de faiblesse.

Fortement en désaccord (1), modérément en désaccord (2), légèrement en désaccord (3), légèrement en accord (4), modérément en accord (5), fortement en accord (6).

3. J'aime penser que mes actions sont fondées sur des motifs valables.

Fortement en désaccord (1), modérément en désaccord (2), légèrement en désaccord (3), légèrement en accord (4), modérément en accord (5), fortement en accord (6).

4. Il faut être fidèle à ses opinions, même en présence d'informations qui appuient le contraire.

Fortement en désaccord (1), modérément en désaccord (2), légèrement en désaccord (3), légèrement en accord (4), modérément en accord (5), fortement en accord (6).

5. L'intuition est le meilleur guide pour prendre des décisions.

Fortement en désaccord (1), modérément en désaccord (2), légèrement en désaccord (3), légèrement en accord (4), modérément en accord (5), fortement en accord (6).

6. Considérer trop d'opinions différentes finit souvent par embrouiller la réflexion.

Fortement en désaccord (1), modérément en désaccord (2), légèrement en désaccord (3), légèrement en accord (4), modérément en accord (5), fortement en accord (6).

7. Il vaut mieux ne pas tenir compte de l'information qui contredit sa propre opinion.

Fortement en désaccord (1), modérément en désaccord (2), légèrement en désaccord (3), légèrement en accord (4), modérément en accord (5), fortement en accord (6).

8. Prendre des décisions rapides est un signe de sagesse.

Fortement en désaccord (1), modérément en désaccord (2), légèrement en désaccord (3), légèrement en accord (4), modérément en accord (5), fortement en accord (6).

9. Se laisser convaincre par un argument solide reflète de bonnes valeurs.

Fortement en désaccord (1), modérément en désaccord (2), légèrement en désaccord (3), légèrement en accord (4), modérément en accord (5), fortement en accord (6).

10. Si quelque chose que je pense me semble juste, je suis à l'aise avec cela, que ce soit vrai ou non.

Fortement en désaccord (1), modérément en désaccord (2), légèrement en désaccord (3), légèrement en accord (4), modérément en accord (5), fortement en accord (6).

11. Une personne devrait tenir compte de toute nouvelle information.

Fortement en désaccord (1), modérément en désaccord (2), légèrement en désaccord (3), légèrement en accord (4), modérément en accord (5), fortement en accord (6).

12. Les gens devraient revoir leurs conclusions en fonction de toute nouvelle information pertinente.

Fortement en désaccord (1), modérément en désaccord (2), légèrement en désaccord (3), légèrement en accord (4), modérément en accord (5), fortement en accord (6).

13. Certaines opinions sont tout simplement trop importantes pour moi pour qu'on y renonce, peu importe la validité des arguments contraires.

Fortement en désaccord (1), modérément en désaccord (2), légèrement en désaccord (3), légèrement en accord (4), modérément en accord (5), fortement en accord (6).

TEique - Troisième section

Indique dans quelle mesure les propositions qui suivent te décrivent effectivement. Il n'y a ni bonne ni mauvaise réponse. Il s'agit de savoir comment tu te sens.

En ce qui me concerne personnellement,

1 = pas du tout d'accord.....7 = tout à fait d'accord

- 1) Exprimer mes émotions avec des mots n'est pas un problème pour moi.
- 2) Je trouve souvent difficile de voir les choses du point de vue d'une autre personne.
- 3) Dans l'ensemble, je suis une personne hautement motivée.
- 4) D'habitude, je trouve difficile de réguler mes émotions.
- 5) Je ne trouve généralement pas la vie agréable.
- 6) Je m'y prends efficacement avec les gens.
- 7) J'ai tendance à changer d'avis fréquemment.
- 8) Souvent, je n'arrive pas à discerner quelle émotion je ressens exactement.
- 9) Je pense avoir un certain nombre de qualités.
- 10) Il m'est habituellement difficile de défendre mes droits.
- 11) Je suis habituellement capable d'influencer la manière dont les autres se sentent.
- 12) Dans l'ensemble, j'ai une perspective sombre sur la plupart des choses.
- 13) Mes proches se plaignent souvent du fait que je ne les traite pas comme il faut.
- 14) Je trouve souvent difficile d'adapter ma vie en fonction des circonstances.
- 15) Dans l'ensemble, je suis capable de faire face au stress.
- 16) Je trouve souvent difficile de montrer de l'affection à ceux qui me sont proches
- 17) Je suis habituellement capable de me « mettre dans la peau des gens » et de ressentir leurs émotions.
- 18) Je trouve habituellement difficile de me maintenir motivé(e).

1	2	3	4	5	6	7
☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

oui - non

Je traverse l'océan Atlantique à la nage tou-te-s les jours

1 = pas du tout d'accord.....7 = tout à fait d'accord

- 19) Je suis la plupart du temps capable de trouver des moyens pour contrôler mes émotions quand je le souhaite.
- 20) Dans l'ensemble, je suis content(e) de ma vie.
- 21) Je me décrirais comme un(e) bon(ne) négociateur/négociatrice.

1	2	3	4	5	6	7
☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

- 22) J'ai tendance à m'impliquer dans des choses dont je voudrais ensuite pouvoir me sortir.
- 23) Je prends souvent le temps de réfléchir à ce que je ressens.
- 24) Je crois que je suis plein(e) de ressources personnelles.
- 25) J'ai tendance à me laisser faire, même si je sais que j'ai raison.
- 26) Apparemment, je n'ai aucun pouvoir du tout sur les sentiments des autres.
- 27) Je crois en général que les choses se dérouleront bien dans ma vie
- 28) Je trouve difficile de me lier tout à fait, même avec ceux qui me sont proches.
- 29) Généralement, je suis capable de m'adapter à de nouveaux environnements.
- 30) Les autres m'admirent d'être quelqu'un de détendu.

☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

■ ÉSAS - Quatrième section

Voici une liste d'énoncés portant sur ce que tu peux ressentir vis-à-vis de tes collègues de classe. Lis attentivement chaque phrase et réponds sur l'échelle. 1 = pas du tout en accord 2 = très peu en accord 3 = un peu en accord 4 = moyennement en accord 5 = assez en accord 6 = fortement en accord 7 = très fortement en accord

1. pas du tout en accord
2. très peu en accord
3. un peu en accord
4. moyennement en accord
5. assez en accord
6. fortement en accord
7. très fortement en accord

Avec les personnes de cette classe, je me sens...

- 01... appuyé·e. 1 2 3 4 5 6 7
- 02... près d'eux. 1 2 3 4 5 6 7
- 03... compris·e. 1 2 3 4 5 6 7
- 04... attachée·e à eux. 1 2 3 4 5 6 7
- 05... écouté·e. 1 2 3 4 5 6 7
- 06... lié·e à eux. 1 2 3 4 5 6 7
- 07... estimé·e. 1 2 3 4 5 6 7
- 08... uni·e avec eux. 1 2 3 4 5 6 7
- 09... en confiance avec eux. 1 2 3 4 5 6 7
- 10... un·e ami·e pour eux. 1 2 3 4 5 6 7

Questionnaire – 3^{ème} occurrence

Comme seule la partie sur les données d'identification est modifiée par rapport à la 1^{ère} et 2^{ème} occurrence du questionnaire, par souci d'économie de place, nous ne recopions ici que la première page du questionnaire.

Bonjour,

Avant de commencer, nous tenons à t'informer que nous avons un réel souci de protéger les informations te concernant. Ainsi, tu peux être assuré-e que ton anonymat sera garanti dans cette étude.

En participant à cette étude, tu cours aussi la chance de gagner l'une des trois cartes-cadeaux offertes par la Coop de Maisonneuve qui sera tirée au sort durant l'année ! Merci pour ta participation !

■ Consentement

Si tu reconnais avoir pris connaissance des informations relatives à cette étude et que tu acceptes d'y participer, coche la case « J'ACCEPTE » pour commencer à répondre, autrement coche la case « JE REFUSE » pour être redirigé-e à la fin du questionnaire.

J'ACCEPTE ☐

JE REFUSE ☐

■ Données d'identification

1. Quel est ton nom ? _____
2. Je préfère m'identifier : ☐ Féminin ☐ Masculin ☐ Autre
3. Quel est votre statut en ce moment ? ☐ Toujours aux études collégiales – ☐ mis en pause des études collégiales – ☐ parti-e sur le marché du travail – ☐ autre
4. Dans quel établissement as-tu fait ton premier cours de philosophie (celui durant lequel tu as participé à l'étude) ? Collège de Maisonneuve – Collège André Grasset

Questionnaire *PANAS*

Comment te sentais-tu au cours des deux dernières heures ? Cochez visiblement.

1. Intéressé(e)

☐ Jamais ☐ Un peu ☐ Modérément ☐ Assez souvent ☐ Toujours

2. Perturbé(e)

☐ Jamais ☐ Un peu ☐ Modérément ☐ Assez souvent ☐ Toujours

3. Excité(e)

☐ Jamais ☐ Un peu ☐ Modérément ☐ Assez souvent ☐ Toujours

4. Bouleversé(e)

☐ Jamais ☐ Un peu ☐ Modérément ☐ Assez souvent ☐ Toujours

5. Fort(e)

☐ Jamais ☐ Un peu ☐ Modérément ☐ Assez souvent ☐ Toujours

6. Coupable

☐ Jamais ☐ Un peu ☐ Modérément ☐ Assez souvent ☐ Toujours

7. Effrayé(e)

☐ Jamais ☐ Un peu ☐ Modérément ☐ Assez souvent ☐ Toujours

8. Hostile

☐ Jamais ☐ Un peu ☐ Modérément ☐ Assez souvent ☐ Toujours

9. Enthousiaste

☐ Jamais ☐ Un peu ☐ Modérément ☐ Assez souvent ☐ Toujours

10. Fier(ière)

☐ Jamais ☐ Un peu ☐ Modérément ☐ Assez souvent ☐ Toujours

11. Irritable

☐ Jamais ☐ Un peu ☐ Modérément ☐ Assez souvent ☐ Toujours

12. Vigilant(e)

☐ Jamais ☐ Un peu ☐ Modérément ☐ Assez souvent ☐ Toujours

13. Honteux(se)

☐ Jamais ☐ Un peu ☐ Modérément ☐ Assez souvent ☐ Toujours

14. Inspiré(e)

☐ Jamais ☐ Un peu ☐ Modérément ☐ Assez souvent ☐ Toujours

15. Nerveux(se)

☐ Jamais ☐ Un peu ☐ Modérément ☐ Assez souvent ☐ Toujours

16. Déterminé (e)

☐ Jamais ☐ Un peu ☐ Modérément ☐ Assez souvent ☐ Toujours

17. Attentif

☐ Jamais ☐ Un peu ☐ Modérément ☐ Assez souvent ☐ Toujours

18. Agité(e)

☐ Jamais ☐ Un peu ☐ Modérément ☐ Assez souvent ☐ Toujours

19. Actif(ve)

☐ Jamais ☐ Un peu ☐ Modérément ☐ Assez souvent ☐ Toujours

20. Apeurée(e)

☐ Jamais ☐ Un peu ☐ Modérément ☐ Assez souvent ☐ Toujours



Guide d'entretien avec les professeur-e-s

■ Informations d'identification

Nom du ou de la professeur-e :	
Genre :	
Nombre d'années d'enseignement :	
Nom de l'établissement :	
Avec ou sans simulation :	

■ Bloc A : introduction

Décrivez-moi en quelques phrases votre parcours professionnel et ce qui vous a mené à l'enseignement.

■ Bloc B : objectifs d'enseignement et diagnostic des difficultés étudiantes

- Quelles sont les stratégies d'apprentissages que vous utilisez en classe ?
(Si le ou la professeur-e a prévu de présenter du matériel, demandez-lui de vous expliquer la manière dont celui-ci est utilisé et de vous présenter ses objectifs)
- Pourquoi les avez-vous choisies ?
- Pouvez-vous nous parler des principaux défis que vous rencontrez en enseignement ?
- Quels sont les moyens que vous employez pour tenter de les relever ?
- Quelles sont les difficultés que vos étudiant-e-s rencontrent le plus souvent ?
- Comment les accompagnez-vous à travers celles-ci ?
- Quels outils souhaiteriez-vous avoir à votre disposition pour vous aider dans vos tâches ? Pourquoi ?
- De manière générale, jugez-vous que les étudiant-e-s ont atteint la compétence du cours 101 ?

■ Bloc C : retour sur les observations

Les notes prises lors des observations des classes du ou de la professeur-e interrogé-e lui seront présentées. Il lui sera demandé de commenter celles-ci en tentant, par exemple, de préciser les objectifs visés par les activités choisies (ce qui a fonctionné ou échoué) ou d'expliquer les dynamiques de classe et l'évolution des comportements observés dans ses classes.

■ Bloc D : synthèse

Si vous deviez donner ce cours à nouveau, que feriez-vous différemment ou de la même manière ?



Guide - focus group

GRILLE DE PRISE DE NOTES – FOCUS GROUP

■ Informations générales

Date :

Lieu :

Durée :

Animatrice : Katia Tremblay

Observatrice et prise de notes :

Nombre de participant·e·s :

Groupe avec simulation ou sans simulation

▪ **Observation du non verbal & dynamique sociale entre les participant-e-s**

Éléments notables	Prise de notes	Indications temporelles approximatives (début — milieu- fin de la séance)
Expressions corporelles • Postures dominantes (ouverte, fermée, avachie, rigide...) • Gestes fréquents (mains, bras, tête) • Mouvements répétitifs (stress, ennui, impatience) Expressions faciales • Sourires, rires, soupirs • Signes d'accord/désaccord • Marques de gêne, surprise, enthousiasme Regard et attention • Contacts visuels entre les participant-e-s ou évitement du regard Leadership et influence • Existence ou formation d'un-e leader informel-le • Participant-e-s qui orientent le débat (utiliser code) Dynamiques sociales • Les participant-e-s semblent avoir une connivence préexistante (se connaissent déjà) ou semblent ne pas se connaître du tout • Dynamiques coordonnées (consensus) ou désaccords importants (effet boule de neige, coupure de paroles) Climat émotionnel du groupe • Ambiance générale (détendue, tendue, enthousiaste, distante...) • Évolution du climat au fil de la séance	Rappel : on réfère aux participant-e-s en utilisant des numéros.	

• Moments de rupture ou de bascule (rire collectif, malaise, silence...)		

▪ Questions du focus group

Accueillir les personnes présentes et les mettre à l'aise. Faire un rappel du fonctionnement du focus group, des objectifs de la recherche et la manière dont les principes éthiques seront appliqués.

1. De manière globale, qu'avez-vous pensé de votre cours de philosophie ?
(*Qu'avez-vous aimé et moins aimé ? /Qu'est-ce qui vous a semblé utile ou inutile ?*)
2. Votre cours de philosophie vous a-t-il permis d'avoir une meilleure connaissance de vous-même ? Expliquez-nous pourquoi. (*Par exemple, connaître vos forces et vos faiblesses, vos qualités, vos défauts, les valeurs que vous défendez, préciser vos intérêts*).
3. Votre cours vous a-t-il aidé à développer des stratégies d'apprentissage, autrement dit, vous a-t-il aidé à développer des outils ? Grâce à votre cours, sentez-vous que vous avez une meilleure idée de comment bien vous préparer pour vos cours et vos évaluations ?
4. Est-ce que ce cours vous a rendu plus sensible à ce que les autres ressentent (à l'écoute des autres ?) ?
5. Est-ce que vous avez l'impression d'avoir noué des liens avec les autres personnes de la classe ? Aviez-vous l'impression de faire partie du groupe ? Vous sentiez-vous en confiance ?
6. Aviez-vous envie de participer aux différentes activités proposées dans ce cours (lectures à la maison, en classe, débats, examens, etc.) ? Vous sentiez-vous motivé-e-s ?
7. Ce cours vous a-t-il présenté des défis stimulants ?
8. Ce cours vous a-t-il changé (ou vous a-t-il amené à vous remettre en question) ? A-t-il modifié vos idées ou vos croyances ? Pourquoi ?


Fiche de contexte remplie par le ou la professeur-e – début de session

Consignes : remplir la fiche aux meilleures de vos connaissances à la deuxième semaine de cours.

Fiche	Début de session (S2)
Date de remplissage	
Nom du professeur-e	
Nom du collège	
Session (automne – hiver)	
Numéro de la semaine dans le calendrier de la session et numéro du cours (ex. : S4 – cours 6)	
Numéro de groupe	
Nombre d'étudiant-e-s au début de la session	
Répartition des étudiants*- étudiantes* par genre (indiquer le nombre ex. : 12-14)	
Horaire du cours (jour de la semaine, bloc de 2h ou 4h)	
Nombre d'étudiant-e-s inscrit-e-s au SAIDE et ayant des besoins particuliers	
Nombre d'étudiant-e-s en sport-étude	
Nombre d'étudiant-e-s reprenant le cours	
Nombre d'étudiant-e-s en Tremplin DEC	
Événements extérieurs qui pourraient influencer l'ambiance de la classe (grève, calendrier modifié, pandémie, actualités, etc.)	
Climat général de la classe (respect, participation)	
Prise de parole dans la classe Interaction faible : pas ou peu d'étudiant-e-s prennent la parole et répondent aux questions de leur prof. Interaction moyenne : plus ou moins la moitié de la classe prend la parole et répond aux questions de leur prof. Interaction élevée : plus de la moitié de la classe ou presque toute la classe prennent la parole et répondent aux questions de leur prof.	
Groupes d'amitié ou de travail préexistants au cours (par exemple, avez-vous observé que les étudiant-e-s se connaissent d'un autre programme ou d'une autre session ?)	
Répartition des étudiant-e-s par programme (concentration d'étudiant-e-s d'un même ou de plusieurs programmes ou hétérogénéité) Si vous avez une concentration d'étudiant-e-s d'un	

même programme supérieur à 5, merci de le mentionner.	
Facteurs extérieurs personnels liés au prof ou à la prof (maladie, circonstances de la vie...) qui peuvent influencer le cours (état mental, fatigue)	
Utilisation d'un manuel de philosophie ou non	
Autres facteurs contextuels à prendre en compte.	



Fiche de contexte remplie par le ou la professeur- – fin de session

Consignes : remplir la fiche aux meilleures de vos connaissances à la fin de la session.

Fiche	Fin de la session
Date de remplissage	
Numéro de la semaine dans le calendrier de la session et numéro du cours (ex. : S4 – cours 6)	
Nom du professeur-e	
Nom du collège	
Session (automne – hiver)	
Numéro de groupe	
Nombre d'abandons (personne ne s'étant pas désinscrite du cours, mais qui cesse d'y assister pendant la session)	
Nombre d'échecs (hors abandon)	
Nombre d'étudiant-e-s présent-e-s à la fin de la session	
Répartition des étudiants*- étudiantes* par genre (indiquer le nombre ex. : H 12- F 14)	
Indiquer la moyenne finale du groupe pour estimer le niveau de compétence philosophique des étudiant-e-s (en retirant les étudiant-e-s ayant abandonné-e-s de cette moyenne)	
Indiquer la moyenne pour le groupe pour le texte argumentatif finale	
Événements extérieurs qui pourraient influencer l'ambiance de la classe (grève, calendrier modifié, pandémie, actualités, etc.)	
Moyenne/médiane du taux d'absentéisme (disponible dans Léa, onglet « rapport d'absence »)	
Climat général de la classe rétrospectivement (respect, participation)	
Dynamique du groupe (indiquez une des trois options) : <u>Interaction faible</u> : pas ou peu d'étudiant-e-s prennent la parole et répondent aux questions de leur prof. <u>Interaction moyenne</u> : plus ou moins la moitié de la classe prend la parole et répond aux questions de leur prof. <u>Interaction élevée</u> : plus de la moitié de la classe ou presque toute la classe prennent la parole et répondent aux questions de leur prof.	
Facteurs extérieurs personnels liés au prof ou à la prof (maladie, circonstances de la vie...) qui peuvent influencer le cours (état mental, fatigue)	
Autres facteurs contextuels à prendre en compte.	

Grille d'observation

■ Section d'informations

Observatrice : Katia Tremblay	Professeur-e observé-e :	Session :	Établissement :
Date :	Durée de la séance :	Horaire du cours :	
Nombre d'étudiant-e-s présent-e-s durant la séance :		Numéro de la séance du cours et de la semaine : ____	
☐ Avec simulation Rondes : 1 – 2 – 3 – 4 – 5 – 6 ☐ Sans simulation	Précisions sur le contenu et le déroulement de la séance (matière, exercice, rythme prévu) :		
Informations pertinentes de contexte (alarme incendie, grève, malaise, tempête, etc.) :			
Si le ou la professeur-e n'utilise pas la simulation, quel style d'enseignement est privilégié durant cette séance (magistral, enseignement inversé, exposés, groupes de discussion, etc.) ?			

Climat de la classe	Début de la séance		Milieu de la séance	Fin de la séance	
Indiquez si l’atmosphère est positive (+), négative (-), neutre (n).	+ - n		+ - n	+ - n	
Intérêt – activité/passivité	Peu ou Aucun-e étudiant-e (0 % - 29 %)	Quelques étudiant-e-s (30 %-59 %)	Plusieurs étudiant-e-s (60 %-79 %)	Presque toute la classe ou Toute la classe (80 % - 100 %)	
Les étudiant-e-s adoptent un comportement dissident : cellulaire consulté, flânage sur Internet, bavardage, indiscipline...					
Commentaires :					
Les étudiant-e-s ont une posture corporelle amorphe, léthargique.					
Les étudiant-e-s ont une attitude apathique, larvaire.					
Les étudiant-e-s manifestent leur intérêt en participant oralement.					
Les étudiant-e-s manifestent leur intérêt en écoutant le ou la prof et ses collègues.					
Sur la base des observations précédentes, on peut observer que les étudiant-e-s sont activement engagé-e-s dans le cours.	Pas	Peu	Moyennement	Beaucoup	
Commentaires (indiqué si non-applicable et pourquoi) :					
Assertivité	Peu ou Aucun-e étudiant-e (0 % - 29 %)	Quelques étudiant-e-s (30 %-59 %)	Plusieurs étudiant-e-s (60 %-79 %)	Presque toute la classe ou Toute la classe (80 % - 100 %)	
Les étudiant-e-s expriment leurs opinions.					
Commentaires :					
Les étudiant-e-s échangent entre eux de manière respectueuse et constructive.					
Les étudiant-e-s collaborent et coopèrent entre eux (encouragé-e-s à travailler ensemble/résoudre des problèmes en groupe)					
Interaction entre les émotions et l’apprentissage	Pas ou peu	Moyennement		Fort	
Les étudiant-e-s vivent du stress durant la classe.					
Commentaires :					
Les étudiant-e-s réussissent à gérer leur stress.					

Commentaires :	
Type d'émotions observées chez les étudiant-e-s durant la séance (exemple : amusement/plaisir, angoissé/anxiété, colère, confusion, déception, découragement, enthousiasme, excitation, frustration incertitude, nervosité, soulagement, surprise).	

■ Bilan après la séance

Commentaires sur la séance, exemples d'événements ou de situations pédagogiques notables
Commentaire global de l'observatrice (et commentaires touchant l'avant – après de la séance, que peut-on observer avant que le cours commence et quand il se termine) :
Remarques du ou de la professeur-e sur la séance (séance représentative ou non des habitudes de la classe) :

Analyses statistiques

Rapport du Centre de consultation
statistique

18 juin 2026

Pour : Philippa Dott & Annie Thériault

Rédigé par : Antoine Bergeron

Revu par : Pr Félix Camirand Lemyre

0. Méthodologie

Dans le cadre de cette étude, plusieurs questionnaires sont distribués à des étudiants à trois temps précis : au début de leur premier cours de philosophie au cégep, à la fin de leur premier cours de philosophie au cégep, puis 1 an après la complétion du premier cours de philosophie au cégep. L'objectif est d'étudier les impacts de la méthode d'enseignement par simulation sur le développement de la pensée critique, la rétention des savoirs et le rapport à soi et aux autres dans le premier cours de philosophie.

Pour ce faire, les participants ont été répartis en deux groupes : un groupe exposé à un enseignement avec simulations et un groupe sans simulations. Les enseignants enseignent exclusivement soit avec simulations ou sans simulations et un enseignant peut enseigner plusieurs classes lors d'une session. Les étudiants ont été affectés aléatoirement aux classes.

Objectif principal

L'objectif principal vise la réponse à la question suivante : *Est-ce que la simulation « Au seuil de la démocratie : Athènes en -403 » de la méthode Rejouer le passé favorise la réussite éducative chez les étudiant-e-s du premier cours de philosophie au collégial sous l'angle de la pensée ouvertement active, du vécu d'émotions et d'un rapport positif à soi et à autrui ?*

Objectifs secondaires

Plusieurs objectifs secondaires sont visés. Ceux-ci concernent pour la plupart les cinq axes utilisés pour l'obtention de la réponse à l'objectif principal.

Objectif visant l'axe 1 :

Évaluer si la simulation « Au seuil de la démocratie : Athènes en -403 » de la méthode Rejouer le passé favorise la pensée activement ouverte chez les étudiant-e-s du premier cours de philosophie au collégial.

Objectifs visant l'axe 2 :

Évaluer si, lors d'une séance de la simulation « Au seuil de la démocratie : Athènes en -403 » de la méthode Rejouer le passé, les étudiant-e-s vivent plus d'émotions positives que négatives comparativement à une séance d'enseignement traditionnel.

Objectifs visant l'axe 3 :

Évaluer si la simulation « Au seuil de la démocratie : Athènes en -403 » de la méthode Rejouer le passé favorise le développement des aptitudes associées à l'intelligence émotionnelle (émotivité, maîtrise de soi, sociabilité et bien-être).

Évaluer si la simulation « Au seuil de la démocratie : Athènes en -403 » de la méthode Rejouer le passé augmente le sentiment d'appartenance sociale (sentiment d'acceptation et sentiment d'intimité).

Objectifs tertiaires

Pour les questionnaires utilisés pour valider les objectifs précédents, le *AOT* (axe 1), le *TEIQue* (axe 3) et le *ÉSAS* (axe 3) possèdent des sous-dimensions. L'intérêt pour les objectifs tertiaires est d'explorer les différences entre les différents groupes en utilisant les sous-dimensions existantes. La définition des sous-dimensions pour chaque questionnaire est décrite ci-dessous :

AOT:

- BR (belief revision item) : QA1, QA2, QA4, QA7, QA9, QA12, QA13
- REF (tendency toward reflection) : QA2, QA5, QA8, QA10
- ALT (concern for alternative explanations) : QA2, QA6, QA7, QA11
- AMB (tolerance for ambiguity) : QA6
- OC (tendency toward overconfidence) : QA4, QA6, QA9
- BEL_ID (belief identification item) : QA4, QA9
- REASONS (value placed on thinking motivated by reasons) : QA3
- TRUTH (value placed on truth) : QA10

TEIQue:

- Emotionality : QB1, QB2, QB8, QB13, QB16, QB17, QB23, QB28
- Self-control : QB4, QB7, QB15, QB19, QB22, QB30
- Sociability : QB6, QB10, QB11, QB21, QB25, QB26
- Well-being : QB5, QB9, QB12, QB20, QB24, QB27

ÉSAS:

- Acceptation : QC1, QC3, QC5, QC7, QC9
- Intimité : QC2, QC4, QC6, QC8, QC10

Des tableaux descriptifs des données sont également disponibles à la section 2.

Analyses de sensibilité

Des analyses de sensibilité sont réalisées pour confirmer ou ajouter des informations autour de la réponse à l'objectif principal. Pour ce faire, les analyses réalisées pour la réponse à l'objectif principal sont refaites en utilisant les données ayant des résultats disponibles pour les questionnaires aux temps 1, 2 et 3.

1. Descriptif des questions/variables par temps de mesure

1.1 Première base de données : Temps 1

Variable	Descriptif	Type
IDreponse	Identifiant de la réponse	Numérique
DateSoum	Date de soumission	Date
Dpage	Dernière page	Numérique
Langue	Langue de départ	Catégorique nominale
Tserie	Tête de série	Numérique

Acceptation	Si tu reconnais avoir pris connaissance des informations relatives à cette étude et que tu acceptes d'y participer, coche la case « J'ACCEPTE » pour commencer à répondre, autrement coche la case « JE REFUSE » pour être redirigé-e à la fin du questionnaire.	Catégorique nominale
Nom	Quel est ton nom ?	Non applicable
Genre	Je préfère m'identifier	Catégorique nominale
Age	Quel âge as-tu ?	Numérique
LangueMat	Quelle est ta langue maternelle ?	Catégorique nominale
LieuNaiss	Quel est ton lieu de naissance ?	Catégorique nominale
TempsHabQc	Depuis quand habites-tu au Québec ?	Numérique
EtabEtude	Dans quel établissement étudies-tu ?	Catégorique nominale
Programme	Dans quel programme étudies-tu ?	Catégorique nominale
ProgrammeAutre	Dans quel programme étudies-tu ? [Autre]	Catégorique nominale
EchecPhilo1	As-tu déjà échoué le premier cours de philosophie ?	Catégorique nominale
NbEchecPhilo1	Combien de fois, as-tu déjà échoué le premier cours de philosophie ?	Numérique
SAIDE	As-tu recours au service du SAIDE ?	Catégorique nominale
SportEtude	Es-tu en sport/étude ?	Catégorique nominale
TypeEcoleSec	Au secondaire, as-tu étudié dans une école privée ou publique ?	Catégorique nominale
MoyGenSec	Quelle était ta moyenne générale au secondaire ?	Catégorique ordinale 95 % et plus 85 % à 94 % 75 % à 84 % 60 % à 74 % Je ne sais pas
RetourEtude	Fais-tu un retour aux études ?	Catégorique nominale
QA1	Les gens devraient toujours tenir compte des informations qui vont à l'encontre de leurs opinions.	Catégorique ordinale Fortement en accord Modérément en accord Légèrement en accord Légèrement en désaccord Modérément en désaccord

		Fortement en désaccord
QA2	Changer d'avis est un signe de faiblesse.	Catégorique ordinale Fortement en accord Modérément en accord Légèrement en accord Légèrement en désaccord Modérément en désaccord Fortement en désaccord
QA3	J'aime penser que mes actions sont fondées sur des motifs valables.	Catégorique ordinale Fortement en accord Modérément en accord Légèrement en accord Légèrement en désaccord Modérément en désaccord Fortement en désaccord
QA4	Il faut être fidèle à ses opinions, même en présence d'informations qui appuient le contraire.	Catégorique ordinale Fortement en accord Modérément en accord Légèrement en accord Légèrement en désaccord Modérément en désaccord Fortement en désaccord
QA5	L'intuition est le meilleur guide pour prendre des décisions.	Catégorique ordinale Fortement en accord Modérément en accord Légèrement en accord Légèrement en désaccord Modérément en désaccord Fortement en désaccord
QA6	Considérer trop d'opinions différentes finit souvent par embrouiller la réflexion.	Catégorique ordinale Fortement en accord Modérément en accord Légèrement en accord Légèrement en désaccord Modérément en désaccord Fortement en désaccord
QA7	Il vaut mieux ne pas tenir compte de l'information qui contredit sa propre opinion.	Catégorique ordinale Fortement en accord Modérément en accord Légèrement en accord Légèrement en désaccord Modérément en désaccord Fortement en désaccord
QA8	Prendre des décisions rapides est un signe de sagesse.	Catégorique ordinale Fortement en accord Modérément en accord Légèrement en accord Légèrement en désaccord Modérément en désaccord Fortement en désaccord
QA9	Se laisser convaincre par un argument solide reflète de bonnes valeurs.	Catégorique ordinale Fortement en accord Modérément en accord Légèrement en accord

		Légèrement en désaccord Modérément en désaccord Fortement en désaccord
QA10	Si quelque chose que je pense me semble juste, je suis à l'aise avec cela, que ce soit vrai ou non.	Catégorique ordinale Fortement en accord Modérément en accord Légèrement en accord Légèrement en désaccord Modérément en désaccord Fortement en désaccord
QA11	Une personne devrait tenir compte de toute nouvelle information.	Catégorique ordinale Fortement en accord Modérément en accord Légèrement en accord Légèrement en désaccord Modérément en désaccord Fortement en désaccord
QA12	Les gens devraient revoir leurs conclusions en fonction de toute nouvelle information pertinente.	Catégorique ordinale Fortement en accord Modérément en accord Légèrement en accord Légèrement en désaccord Modérément en désaccord Fortement en désaccord
QA13	Certaines opinions sont tout simplement trop importantes pour moi pour qu'on y renonce, peu importe la validité des arguments contraires.	Catégorique ordinale Fortement en accord Modérément en accord Légèrement en accord Légèrement en désaccord Modérément en désaccord Fortement en désaccord
QB1	Exprimer mes émotions avec des mots n'est pas un problème pour moi.	Catégorique ordinale 7 = Tout à fait 6 5 4 3 2 1 = Pas du tout
QB2	Je trouve souvent difficile de voir les choses du point de vue d'une autre personne.	Catégorique ordinale 7 = Tout à fait 6 5 4 3 2 1 = Pas du tout
QB3	Dans l'ensemble, je suis une personne hautement motivée.	Catégorique ordinale 7 = Tout à fait 6 5 4 3 2 1 = Pas du tout

QB4	D'habitude, je trouve difficile de réguler mes émotions.	Catégorique ordinale 7 = Tout à fait 6 5 4 3 2 1 = Pas du tout
QB5	Je ne trouve généralement pas la vie agréable.	Catégorique ordinale 7 = Tout à fait 6 5 4 3 2 1 = Pas du tout
QB6	Je m'y prends efficacement avec les gens.	Catégorique ordinale 7 = Tout à fait 6 5 4 3 2 1 = Pas du tout
QB7	J'ai tendance à changer d'avis fréquemment.	Catégorique ordinale 7 = Tout à fait 6 5 4 3 2 1 = Pas du tout
QB8	Souvent, je n'arrive pas à discerner quelle émotion je ressens exactement.	Catégorique ordinale 7 = Tout à fait 6 5 4 3 2 1 = Pas du tout
QB9	Je pense avoir un certain nombre de qualités.	Catégorique ordinale 7 = Tout à fait 6 5 4 3 2 1 = Pas du tout
QB10	Il m'est habituellement difficile de défendre mes droits.	Catégorique ordinale 7 = Tout à fait 6 5 4 3 2 1 = Pas du tout
QB11	Je suis habituellement capable d'influencer la manière dont les autres se sentent.	Catégorique ordinale 7 = Tout à fait 6

		5 4 3 2 1 = Pas du tout
QB12	Dans l'ensemble, j'ai une perspective sombre sur la plupart des choses.	Catégorique ordinale 7 = Tout à fait 6 5 4 3 2 1 = Pas du tout
QB13	Mes proches se plaignent souvent du fait que je ne les traite pas comme il faut.	Catégorique ordinale 7 = Tout à fait 6 5 4 3 2 1 = Pas du tout
QB14	Je trouve souvent difficile d'adapter ma vie en fonction des circonstances.	Catégorique ordinale 7 = Tout à fait 6 5 4 3 2 1 = Pas du tout
QB15	Dans l'ensemble, je suis capable de faire face au stress.	Catégorique ordinale 7 = Tout à fait 6 5 4 3 2 1 = Pas du tout
QB16	Je trouve souvent difficile de montrer de l'affection à ceux qui me sont proches.	Catégorique ordinale 7 = Tout à fait 6 5 4 3 2 1 = Pas du tout
QB17	Je suis habituellement capable de me « mettre dans la peau des gens » et de ressentir leurs émotions.	Catégorique ordinale 7 = Tout à fait 6 5 4 3 2 1 = Pas du tout
QB18	Je trouve habituellement difficile de me maintenir motivé(e).	Catégorique ordinale 7 = Tout à fait 6 5 4 3 2

		1 = Pas du tout
QB19	Je suis la plupart du temps capable de trouver des moyens pour contrôler mes émotions quand je le souhaite.	Catégorique ordinale 7 = Tout à fait 6 5 4 3 2 1 = Pas du tout
QuestionFake	Je traverse l'océan Atlantique à la nage tou-te-s les jours.	Catégorique nominale
QB20	Dans l'ensemble, je suis content(e) de ma vie.	Catégorique ordinale 7 = Tout à fait 6 5 4 3 2 1 = Pas du tout
QB21	Je me décrirais comme un(e) bon(ne) négociateur/négociatrice.	Catégorique ordinale 7 = Tout à fait 6 5 4 3 2 1 = Pas du tout
QB22	J'ai tendance à m'impliquer dans des choses dont je voudrais ensuite pouvoir me sortir.	Catégorique ordinale 7 = Tout à fait 6 5 4 3 2 1 = Pas du tout
QB23	Je prends souvent le temps de réfléchir à ce que je ressens.	Catégorique ordinale 7 = Tout à fait 6 5 4 3 2 1 = Pas du tout
QB24	Je crois que je suis plein(e) de ressources personnelles.	Catégorique ordinale 7 = Tout à fait 6 5 4 3 2 1 = Pas du tout
QB25	J'ai tendance à me laisser faire, même si je sais que j'ai raison.	Catégorique ordinale 7 = Tout à fait 6 5 4 3 2 1 = Pas du tout

QB26	Apparemment, je n'ai aucun pouvoir du tout sur les sentiments des autres.	Catégorique ordinale 7 = Tout à fait 6 5 4 3 2 1 = Pas du tout
QB27	Je crois en général que les choses se dérouleront bien dans ma vie.	Catégorique ordinale 7 = Tout à fait 6 5 4 3 2 1 = Pas du tout
QB28	Je trouve difficile de me lier tout à fait, même avec ceux qui me sont proches.	Catégorique ordinale 7 = Tout à fait 6 5 4 3 2 1 = Pas du tout
QB29	Généralement, je suis capable de m'adapter à de nouveaux environnements.	Catégorique ordinale 7 = Tout à fait 6 5 4 3 2 1 = Pas du tout
QB30	Les autres m'admirent d'être quelqu'un de détendu.	Catégorique ordinale 7 = Tout à fait 6 5 4 3 2 1 = Pas du tout
QC1	Avec les personnes de cette classe, je me sens appuyé·e.	Catégorique ordinale Fortement en accord Assez en accord Moyennement en accord Un peu en accord Très peu en accord Pas du tout en accord
QC2	Avec les personnes de cette classe, je me sens près d'elles.	Catégorique ordinale Fortement en accord Assez en accord Moyennement en accord Un peu en accord Très peu en accord Pas du tout en accord
QC3	Avec les personnes de cette classe, je me sens compris·e.	Catégorique ordinale Fortement en accord Assez en accord Moyennement en accord Un peu en accord

		Très peu en accord Pas du tout en accord
QC4	Avec les personnes de cette classe, je me sens attachée·e.	Catégorique ordinale Fortement en accord Assez en accord Moyennement en accord Un peu en accord Très peu en accord Pas du tout en accord
QC5	Avec les personnes de cette classe, je me sens écouté·e.	Catégorique ordinale Fortement en accord Assez en accord Moyennement en accord Un peu en accord Très peu en accord Pas du tout en accord
QC6	Avec les personnes de cette classe, je me sens lié·e à elles.	Catégorique ordinale Fortement en accord Assez en accord Moyennement en accord Un peu en accord Très peu en accord Pas du tout en accord
QC7	Avec les personnes de cette classe, je me sens estimé·e.	Catégorique ordinale Fortement en accord Assez en accord Moyennement en accord Un peu en accord Très peu en accord Pas du tout en accord
QC8	Avec les personnes de cette classe, je me sens uni·e à elles.	Catégorique ordinale Fortement en accord Assez en accord Moyennement en accord Un peu en accord Très peu en accord Pas du tout en accord
QC9	Avec les personnes de cette classe, je me sens en confiance avec elles.	Catégorique ordinale Fortement en accord Assez en accord Moyennement en accord Un peu en accord Très peu en accord Pas du tout en accord
QC10	Avec les personnes de cette classe, je me sens un·e ami·e pour elles.	Catégorique ordinale Fortement en accord Assez en accord Moyennement en accord Un peu en accord Très peu en accord Pas du tout en accord

La base de données comprend, à la suite des variables décrites dans ce tableau, des variables indiquant la durée de réponse pour chaque question du questionnaire (document Forms).

■ 1.2 Deuxième base de données : Temps 2

Variable	Descriptif	Type

IDreponse	Identifiant de la réponse	Numérique
DateSoum	Date de soumission	Date
Dpage	Dernière page	Numérique
Langue	Langue de départ	Catégorique nominale
Tserie	Tête de série	Numérique
Acceptation	Si tu reconnais avoir pris connaissance des informations relatives à cette étude et que tu acceptes d'y participer, coche la case « J'ACCEPTE » pour commencer à répondre, autrement coche la case « JE REFUSE » pour être redirigé-e à la fin du questionnaire.	Catégorique nominale
Nom	Quel est ton nom ?	Non applicable
Genre	Je préfère m'identifier	Catégorique nominale
Age	Quel âge as-tu ?	Numérique
LangageMat	Quelle est ta langue maternelle ?	Catégorique nominale
LieuNaiss	Quel est ton lieu de naissance ?	Catégorique nominale
TempsHabQc	Depuis quand habites-tu au Québec ?	Numérique
EtabEtude	Dans quel établissement étudies-tu ?	Catégorique nominale
Programme	Dans quel programme étudies-tu ?	Catégorique nominale
ProgrammeAutre	Dans quel programme étudies-tu ? [Autre]	Catégorique nominale
EchecPhilo1	As-tu déjà échoué le premier cours de philosophie ?	Catégorique nominale
NbEchecPhilo1	Combien de fois, as-tu déjà échoué le premier cours de philosophie ?	Numérique
SAIDE	As-tu recours au service du SAIDE ?	Catégorique nominale
SportEtude	Es-tu en sport/étude ?	Catégorique nominale
TypeEcoleSec	Au secondaire, as-tu étudié dans une école privée ou publique ?	Catégorique nominale
MoyGenSec	Quelle était ta moyenne générale au secondaire ?	Catégorique ordinale 95 % et plus 85 % à 94 % 75 % à 84 % 60 % à 74 % Je ne sais pas
RetourEtude	Fais-tu un retour aux études ?	Catégorique nominale

QA1	Les gens devraient toujours tenir compte des informations qui vont à l'encontre de leurs opinions.	Catégorique ordinale Fortement en accord Modérément en accord Légèrement en accord Légèrement en désaccord Modérément en désaccord Fortement en désaccord
QA2	Changer d'avis est un signe de faiblesse.	Catégorique ordinale Fortement en accord Modérément en accord Légèrement en accord Légèrement en désaccord Modérément en désaccord Fortement en désaccord
QA3	J'aime penser que mes actions sont fondées sur des motifs valables.	Catégorique ordinale Fortement en accord Modérément en accord Légèrement en accord Légèrement en désaccord Modérément en désaccord Fortement en désaccord
QA4	Il faut être fidèle à ses opinions, même en présence d'informations qui appuient le contraire.	Catégorique ordinale Fortement en accord Modérément en accord Légèrement en accord Légèrement en désaccord Modérément en désaccord Fortement en désaccord
QA5	L'intuition est le meilleur guide pour prendre des décisions.	Catégorique ordinale Fortement en accord Modérément en accord Légèrement en accord Légèrement en désaccord Modérément en désaccord Fortement en désaccord
QA6	Considérer trop d'opinions différentes finit souvent par embrouiller la réflexion.	Catégorique ordinale Fortement en accord Modérément en accord Légèrement en accord Légèrement en désaccord Modérément en désaccord Fortement en désaccord
QA7	Il vaut mieux ne pas tenir compte de l'information qui contredit sa propre opinion.	Catégorique ordinale Fortement en accord Modérément en accord Légèrement en accord Légèrement en désaccord Modérément en désaccord Fortement en désaccord
QA8	Prendre des décisions rapides est un signe de sagesse.	Catégorique ordinale Fortement en accord Modérément en accord Légèrement en accord Légèrement en désaccord

		Modérément en désaccord Fortement en désaccord
QA9	Se laisser convaincre par un argument solide reflète de bonnes valeurs.	Catégorique ordinale Fortement en accord Modérément en accord Légèrement en accord Légèrement en désaccord Modérément en désaccord Fortement en désaccord
QA10	Si quelque chose que je pense me semble juste, je suis à l'aise avec cela, que ce soit vrai ou non.	Catégorique ordinale Fortement en accord Modérément en accord Légèrement en accord Légèrement en désaccord Modérément en désaccord Fortement en désaccord
QA11	Une personne devrait tenir compte de toute nouvelle information.	Catégorique ordinale Fortement en accord Modérément en accord Légèrement en accord Légèrement en désaccord Modérément en désaccord Fortement en désaccord
QA12	Les gens devraient revoir leurs conclusions en fonction de toute nouvelle information pertinente.	Catégorique ordinale Fortement en accord Modérément en accord Légèrement en accord Légèrement en désaccord Modérément en désaccord Fortement en désaccord
QA13	Certaines opinions sont tout simplement trop importantes pour moi pour qu'on y renonce, peu importe la validité des arguments contraires.	Catégorique ordinale Fortement en accord Modérément en accord Légèrement en accord Légèrement en désaccord Modérément en désaccord Fortement en désaccord
QB1	Exprimer mes émotions avec des mots n'est pas un problème pour moi.	Catégorique ordinale 7 = Tout à fait 6 5 4 3 2 1 = Pas du tout
QB2	Je trouve souvent difficile de voir les choses du point de vue d'une autre personne.	Catégorique ordinale 7 = Tout à fait 6 5 4 3 2 1 = Pas du tout
QB3	Dans l'ensemble, je suis une personne hautement motivée.	Catégorique ordinale 7 = Tout à fait 6

		5 4 3 2 1 = Pas du tout
QB4	D'habitude, je trouve difficile de réguler mes émotions.	Catégorique ordinale 7 = Tout à fait 6 5 4 3 2 1 = Pas du tout
QB5	Je ne trouve généralement pas la vie agréable.	Catégorique ordinale 7 = Tout à fait 6 5 4 3 2 1 = Pas du tout
QB6	Je m'y prends efficacement avec les gens.	Catégorique ordinale 7 = Tout à fait 6 5 4 3 2 1 = Pas du tout
QB7	J'ai tendance à changer d'avis fréquemment.	Catégorique ordinale 7 = Tout à fait 6 5 4 3 2 1 = Pas du tout
QB8	Souvent, je n'arrive pas à discerner quelle émotion je ressens exactement.	Catégorique ordinale 7 = Tout à fait 6 5 4 3 2 1 = Pas du tout
QB9	Je pense avoir un certain nombre de qualités.	Catégorique ordinale 7 = Tout à fait 6 5 4 3 2 1 = Pas du tout
QB10	Il m'est habituellement difficile de défendre mes droits.	Catégorique ordinale 7 = Tout à fait 6 5 4 3 2

		1 = Pas du tout
QB11	Je suis habituellement capable d'influencer la manière dont les autres se sentent.	Catégorique ordinale 7 = Tout à fait 6 5 4 3 2 1 = Pas du tout
QB12	Dans l'ensemble, j'ai une perspective sombre sur la plupart des choses.	Catégorique ordinale 7 = Tout à fait 6 5 4 3 2 1 = Pas du tout
QB13	Mes proches se plaignent souvent du fait que je ne les traite pas comme il faut.	Catégorique ordinale 7 = Tout à fait 6 5 4 3 2 1 = Pas du tout
QB14	Je trouve souvent difficile d'adapter ma vie en fonction des circonstances.	Catégorique ordinale 7 = Tout à fait 6 5 4 3 2 1 = Pas du tout
QB15	Dans l'ensemble, je suis capable de faire face au stress.	Catégorique ordinale 7 = Tout à fait 6 5 4 3 2 1 = Pas du tout
QB16	Je trouve souvent difficile de montrer de l'affection à ceux qui me sont proches.	Catégorique ordinale 7 = Tout à fait 6 5 4 3 2 1 = Pas du tout
QB17	Je suis habituellement capable de me « mettre dans la peau des gens » et de ressentir leurs émotions.	Catégorique ordinale 7 = Tout à fait 6 5 4 3 2 1 = Pas du tout

QB18	Je trouve habituellement difficile de me maintenir motivé(e).	Catégorique ordinale 7 = Tout à fait 6 5 4 3 2 1 = Pas du tout
QB19	Je suis la plupart du temps capable de trouver des moyens pour contrôler mes émotions quand je le souhaite.	Catégorique ordinale 7 = Tout à fait 6 5 4 3 2 1 = Pas du tout
QuestionFake	Je traverse l'océan Atlantique à la nage tou-te-s les jours.	Catégorique nominale
QB20	Dans l'ensemble, je suis content(e) de ma vie.	Catégorique ordinale 7 = Tout à fait 6 5 4 3 2 1 = Pas du tout
QB21	Je me décrirais comme un(e) bon(ne) négociateur/négociatrice.	Catégorique ordinale 7 = Tout à fait 6 5 4 3 2 1 = Pas du tout
QB22	J'ai tendance à m'impliquer dans des choses dont je voudrais ensuite pouvoir me sortir.	Catégorique ordinale 7 = Tout à fait 6 5 4 3 2 1 = Pas du tout
QB23	Je prends souvent le temps de réfléchir à ce que je ressens.	Catégorique ordinale 7 = Tout à fait 6 5 4 3 2 1 = Pas du tout
QB24	Je crois que je suis plein(e) de ressources personnelles.	Catégorique ordinale 7 = Tout à fait 6 5 4 3 2 1 = Pas du tout

QB25	J'ai tendance à me laisser faire, même si je sais que j'ai raison.	Catégorique ordinale 7 = Tout à fait 6 5 4 3 2 1 = Pas du tout
QB26	Apparemment, je n'ai aucun pouvoir du tout sur les sentiments des autres.	Catégorique ordinale 7 = Tout à fait 6 5 4 3 2 1 = Pas du tout
QB27	Je crois en général que les choses se dérouleront bien dans ma vie.	Catégorique ordinale 7 = Tout à fait 6 5 4 3 2 1 = Pas du tout
QB28	Je trouve difficile de me lier tout à fait, même avec ceux qui me sont proches.	Catégorique ordinale 7 = Tout à fait 6 5 4 3 2 1 = Pas du tout
QB29	Généralement, je suis capable de m'adapter à de nouveaux environnements.	Catégorique ordinale 7 = Tout à fait 6 5 4 3 2 1 = Pas du tout
QB30	Les autres m'admirent d'être quelqu'un de détendu.	Catégorique ordinale 7 = Tout à fait 6 5 4 3 2 1 = Pas du tout
QC1	Avec les personnes de cette classe, je me sens appuyé.e.	Catégorique ordinale Fortement en accord Assez en accord Moyennement en accord Un peu en accord Très peu en accord Pas du tout en accord
QC2	Avec les personnes de cette classe, je me sens près d'elles.	Catégorique ordinale Fortement en accord Assez en accord Moyennement en accord

		Un peu en accord Très peu en accord Pas du tout en accord
QC3	Avec les personnes de cette classe, je me sens compris·e.	Catégorique ordinale Fortement en accord Assez en accord Moyennement en accord Un peu en accord Très peu en accord Pas du tout en accord
QC4	Avec les personnes de cette classe, je me sens attachée·e.	Catégorique ordinale Fortement en accord Assez en accord Moyennement en accord Un peu en accord Très peu en accord Pas du tout en accord
QC5	Avec les personnes de cette classe, je me sens écouté·e.	Catégorique ordinale Fortement en accord Assez en accord Moyennement en accord Un peu en accord Très peu en accord Pas du tout en accord
QC6	Avec les personnes de cette classe, je me sens lié·e à elles.	Catégorique ordinale Fortement en accord Assez en accord Moyennement en accord Un peu en accord Très peu en accord Pas du tout en accord
QC7	Avec les personnes de cette classe, je me sens estimé·e.	Catégorique ordinale Fortement en accord Assez en accord Moyennement en accord Un peu en accord Très peu en accord Pas du tout en accord
QC8	Avec les personnes de cette classe, je me sens uni·e à elles.	Catégorique ordinale Fortement en accord Assez en accord Moyennement en accord Un peu en accord Très peu en accord Pas du tout en accord
QC9	Avec les personnes de cette classe, je me sens en confiance avec elles.	Catégorique ordinale Fortement en accord Assez en accord Moyennement en accord Un peu en accord Très peu en accord Pas du tout en accord
QC10	Avec les personnes de cette classe, je me sens un·e ami·e pour elles.	Catégorique ordinale Fortement en accord Assez en accord Moyennement en accord Un peu en accord Très peu en accord Pas du tout en accord

La base de données comprend, à la suite des variables décrites dans ce tableau, des variables indiquant la durée de réponse pour chaque question du questionnaire (document Forms).

■ 1.3 Troisième base de données : Temps 3

Variable	Descriptif	Type
IDreponse	Identifiant de la réponse	Numérique
DateSoum	Date de soumission	Date
Dpage	Dernière page	Numérique
Langue	Langue de départ	Catégorique nominale
Tserie	Tête de série	Numérique
Acceptation	Si tu reconnais avoir pris connaissance des informations relatives à cette étude et que tu acceptes d'y participer, coche la case « J'ACCEPTE » pour commencer à répondre, autrement coche la case « JE REFUSE » pour être redirigé-e à la fin du questionnaire.	Catégorique nominale
Prénom	Quel est ton prénom ?	Non applicable
Nom	Quel est ton nom ?	Non applicable
Genre	Je préfère m'identifier	Catégorique nominale
Age	Quel âge as-tu ?	Numérique
LangueMat	Quelle est ta langue maternelle ?	Catégorique nominale
LieuNaiss	Quel est ton lieu de naissance ?	Catégorique nominale
TempsHabQc	Depuis quand habites-tu au Québec ?	Numérique
EtabEtude	Dans quel établissement étudies-tu ?	Catégorique nominale

Programme	Dans quel programme étudies-tu ?	Catégorique nominale
ProgrammeAutre	Dans quel programme étudies-tu ? [Autre]	Catégorique nominale
EchecPhilo1	As-tu déjà échoué le premier cours de philosophie ?	Catégorique nominale
NbEchecPhilo1	Combien de fois, as-tu déjà échoué le premier cours de philosophie ?	Numérique
SAIDE	As-tu recours au service du SAIDE ?	Catégorique nominale
SportEtude	Es-tu en sport/étude ?	Catégorique nominale
TypeEcoleSec	Au secondaire, as-tu étudié dans une école privée ou publique ?	Catégorique nominale
MoyGenSec	Quelle était ta moyenne générale au secondaire ?	Catégorique ordinale 95 % et plus 85 % à 94 % 75 % à 84 % 60 % à 74 % Je ne sais pas
RetourEtude	Fais-tu un retour aux études ?	Catégorique nominale
QA1	Les gens devraient toujours tenir compte des informations qui vont à l'encontre de leurs opinions.	Catégorique ordinale Fortement en accord Modérément en accord Légèrement en accord Légèrement en désaccord Modérément en désaccord Fortement en désaccord
QA2	Changer d'avis est un signe de faiblesse.	Catégorique ordinale Fortement en accord Modérément en accord Légèrement en accord Légèrement en désaccord Modérément en désaccord Fortement en désaccord
QA3	J'aime penser que mes actions sont fondées sur des motifs valables.	Catégorique ordinale Fortement en accord Modérément en accord Légèrement en accord Légèrement en désaccord Modérément en désaccord Fortement en désaccord
QA4	Il faut être fidèle à ses opinions, même en présence d'informations qui appuient le contraire.	Catégorique ordinale Fortement en accord Modérément en accord Légèrement en accord Légèrement en désaccord Modérément en désaccord Fortement en désaccord

QA5	L'intuition est le meilleur guide pour prendre des décisions.	Catégorique ordinale Fortement en accord Modérément en accord Légèrement en accord Légèrement en désaccord Modérément en désaccord Fortement en désaccord
QA6	Considérer trop d'opinions différentes finit souvent par embrouiller la réflexion.	Catégorique ordinale Fortement en accord Modérément en accord Légèrement en accord Légèrement en désaccord Modérément en désaccord Fortement en désaccord
QA7	Il vaut mieux ne pas tenir compte de l'information qui contredit sa propre opinion.	Catégorique ordinale Fortement en accord Modérément en accord Légèrement en accord Légèrement en désaccord Modérément en désaccord Fortement en désaccord
QA8	Prendre des décisions rapides est un signe de sagesse.	Catégorique ordinale Fortement en accord Modérément en accord Légèrement en accord Légèrement en désaccord Modérément en désaccord Fortement en désaccord
QA9	Se laisser convaincre par un argument solide reflète de bonnes valeurs.	Catégorique ordinale Fortement en accord Modérément en accord Légèrement en accord Légèrement en désaccord Modérément en désaccord Fortement en désaccord
QA10	Si quelque chose que je pense me semble juste, je suis à l'aise avec cela, que ce soit vrai ou non.	Catégorique ordinale Fortement en accord Modérément en accord Légèrement en accord Légèrement en désaccord Modérément en désaccord Fortement en désaccord
QA11	Une personne devrait tenir compte de toute nouvelle information.	Catégorique ordinale Fortement en accord Modérément en accord Légèrement en accord Légèrement en désaccord Modérément en désaccord Fortement en désaccord
QA12	Les gens devraient revoir leurs conclusions en fonction de toute nouvelle information pertinente.	Catégorique ordinale Fortement en accord Modérément en accord Légèrement en accord Légèrement en désaccord

		Modérément en désaccord Fortement en désaccord
QA13	Certaines opinions sont tout simplement trop importantes pour moi pour qu'on y renonce, peu importe la validité des arguments contraires.	Catégorique ordinale Fortement en accord Modérément en accord Légèrement en accord Légèrement en désaccord Modérément en désaccord Fortement en désaccord
QB1	Exprimer mes émotions avec des mots n'est pas un problème pour moi.	Catégorique ordinale 7 = Tout à fait 6 5 4 3 2 1 = Pas du tout
QB2	Je trouve souvent difficile de voir les choses du point de vue d'une autre personne.	Catégorique ordinale 7 = Tout à fait 6 5 4 3 2 1 = Pas du tout
QB3	Dans l'ensemble, je suis une personne hautement motivée.	Catégorique ordinale 7 = Tout à fait 6 5 4 3 2 1 = Pas du tout
QB4	D'habitude, je trouve difficile de réguler mes émotions.	Catégorique ordinale 7 = Tout à fait 6 5 4 3 2 1 = Pas du tout
QB5	Je ne trouve généralement pas la vie agréable.	Catégorique ordinale 7 = Tout à fait 6 5 4 3 2 1 = Pas du tout
QB6	Je m'y prends efficacement avec les gens.	Catégorique ordinale 7 = Tout à fait 6 5 4 3 2 1 = Pas du tout

QB7	J'ai tendance à changer d'avis fréquemment.	Catégorique ordinale 7 = Tout à fait 6 5 4 3 2 1 = Pas du tout
QB8	Souvent, je n'arrive pas à discerner quelle émotion je ressens exactement.	Catégorique ordinale 7 = Tout à fait 6 5 4 3 2 1 = Pas du tout
QB9	Je pense avoir un certain nombre de qualités.	Catégorique ordinale 7 = Tout à fait 6 5 4 3 2 1 = Pas du tout
QB10	Il m'est habituellement difficile de défendre mes droits.	Catégorique ordinale 7 = Tout à fait 6 5 4 3 2 1 = Pas du tout
QB11	Je suis habituellement capable d'influencer la manière dont les autres se sentent.	Catégorique ordinale 7 = Tout à fait 6 5 4 3 2 1 = Pas du tout
QB12	Dans l'ensemble, j'ai une perspective sombre sur la plupart des choses.	Catégorique ordinale 7 = Tout à fait 6 5 4 3 2 1 = Pas du tout
QB13	Mes proches se plaignent souvent du fait que je ne les traite pas comme il faut.	Catégorique ordinale 7 = Tout à fait 6 5 4 3 2 1 = Pas du tout
QB14	Je trouve souvent difficile d'adapter ma vie en fonction des circonstances.	Catégorique ordinale 7 = Tout à fait 6

		5 4 3 2 1 = Pas du tout
QB15	Dans l'ensemble, je suis capable de faire face au stress.	Catégorique ordinale 7 = Tout à fait 6 5 4 3 2 1 = Pas du tout
QB16	Je trouve souvent difficile de montrer de l'affection à ceux qui me sont proches.	Catégorique ordinale 7 = Tout à fait 6 5 4 3 2 1 = Pas du tout
QB17	Je suis habituellement capable de me « mettre dans la peau des gens » et de ressentir leurs émotions.	Catégorique ordinale 7 = Tout à fait 6 5 4 3 2 1 = Pas du tout
QB18	Je trouve habituellement difficile de me maintenir motivé(e).	Catégorique ordinale 7 = Tout à fait 6 5 4 3 2 1 = Pas du tout
QB19	Je suis la plupart du temps capable de trouver des moyens pour contrôler mes émotions quand je le souhaite.	Catégorique ordinale 7 = Tout à fait 6 5 4 3 2 1 = Pas du tout
QuestionFake	Je traverse l'océan Atlantique à la nage tou-te-s les jours.	Catégorique nominale
QB20	Dans l'ensemble, je suis content(e) de ma vie.	Catégorique ordinale 7 = Tout à fait 6 5 4 3 2 1 = Pas du tout
QB21	Je me décrirais comme un(e) bon(ne) négociateur/négociatrice.	Catégorique ordinale 7 = Tout à fait 6 5

		4 3 2 1 = Pas du tout
QB22	J'ai tendance à m'impliquer dans des choses dont je voudrais ensuite pouvoir me sortir.	Catégorique ordinale 7 = Tout à fait 6 5 4 3 2 1 = Pas du tout
QB23	Je prends souvent le temps de réfléchir à ce que je ressens.	Catégorique ordinale 7 = Tout à fait 6 5 4 3 2 1 = Pas du tout
QB24	Je crois que je suis plein(e) de ressources personnelles.	Catégorique ordinale 7 = Tout à fait 6 5 4 3 2 1 = Pas du tout
QB25	J'ai tendance à me laisser faire, même si je sais que j'ai raison.	Catégorique ordinale 7 = Tout à fait 6 5 4 3 2 1 = Pas du tout
QB26	Apparemment, je n'ai aucun pouvoir du tout sur les sentiments des autres.	Catégorique ordinale 7 = Tout à fait 6 5 4 3 2 1 = Pas du tout
QB27	Je crois en général que les choses se dérouleront bien dans ma vie.	Catégorique ordinale 7 = Tout à fait 6 5 4 3 2 1 = Pas du tout
QB28	Je trouve difficile de me lier tout à fait, même avec ceux qui me sont proches.	Catégorique ordinale 7 = Tout à fait 6 5 4 3 2 1 = Pas du tout

QB29	Généralement, je suis capable de m'adapter à de nouveaux environnements.	Catégorique ordinale 7 = Tout à fait 6 5 4 3 2 1 = Pas du tout
QB30	Les autres m'admirent d'être quelqu'un de détendu.	Catégorique ordinale 7 = Tout à fait 6 5 4 3 2 1 = Pas du tout
QC1	Avec les personnes de cette classe, je me sens appuyé·e.	Catégorique ordinale Fortement en accord Assez en accord Moyennement en accord Un peu en accord Très peu en accord Pas du tout en accord
QC2	Avec les personnes de cette classe, je me sens près d'elles.	Catégorique ordinale Fortement en accord Assez en accord Moyennement en accord Un peu en accord Très peu en accord Pas du tout en accord
QC3	Avec les personnes de cette classe, je me sens compris·e.	Catégorique ordinale Fortement en accord Assez en accord Moyennement en accord Un peu en accord Très peu en accord Pas du tout en accord
QC4	Avec les personnes de cette classe, je me sens attachée·e.	Catégorique ordinale Fortement en accord Assez en accord Moyennement en accord Un peu en accord Très peu en accord Pas du tout en accord
QC5	Avec les personnes de cette classe, je me sens écouté·e.	Catégorique ordinale Fortement en accord Assez en accord Moyennement en accord Un peu en accord Très peu en accord Pas du tout en accord
QC6	Avec les personnes de cette classe, je me sens lié·e à elles.	Catégorique ordinale Fortement en accord Assez en accord Moyennement en accord Un peu en accord Très peu en accord Pas du tout en accord

QC7	Avec les personnes de cette classe, je me sens estimé·e.	Catégorique ordinale Fortement en accord Assez en accord Moyennement en accord Un peu en accord Très peu en accord Pas du tout en accord
QC8	Avec les personnes de cette classe, je me sens uni·e à elles.	Catégorique ordinale Fortement en accord Assez en accord Moyennement en accord Un peu en accord Très peu en accord Pas du tout en accord
QC9	Avec les personnes de cette classe, je me sens en confiance avec elles.	Catégorique ordinale Fortement en accord Assez en accord Moyennement en accord Un peu en accord Très peu en accord Pas du tout en accord
QC10	Avec les personnes de cette classe, je me sens un·e ami·e pour elles.	Catégorique ordinale Fortement en accord Assez en accord Moyennement en accord Un peu en accord Très peu en accord Pas du tout en accord

La base de données comprend, à la suite des variables décrites dans ce tableau, des variables indiquant la durée de réponse pour chaque question du questionnaire (document Forms).

▪ 1.4 Quatrième base de données : *PANAS*

Variable	Descriptif	Type
ID	Identifiant de la réponse	Numérique
Date	Date de soumission	Date
DP	Dernière page	Numérique
LangueQuestion	Langue de départ	Catégorique nominale
Serie	Tête de série	Numérique

QD1	Au cours des deux dernières heures, je me sentais intéressé(e)	Catégorique ordinale Jamais Un peu Modérément Assez souvent Toujours
QD2	Au cours des deux dernières heures, je me sentais perturbé(e)	Catégorique ordinale Jamais Un peu Modérément Assez souvent Toujours
QD3	Au cours des deux dernières heures, je me sentais excité(e)	Catégorique ordinale Jamais Un peu Modérément Assez souvent Toujours
QD4	Au cours des deux dernières heures, je me sentais bouleversé(e)	Catégorique ordinale Jamais Un peu Modérément Assez souvent Toujours
QD5	Au cours des deux dernières heures, je me sentais fort(e)	Catégorique ordinale Jamais Un peu Modérément Assez souvent Toujours
QD6	Au cours des deux dernières heures, je me sentais coupable.	Catégorique ordinale Jamais Un peu Modérément Assez souvent Toujours
QD7	Au cours des deux dernières heures, je me sentais effrayé(e)	Catégorique ordinale Jamais Un peu Modérément Assez souvent Toujours
QD8	Au cours des deux dernières heures, je me sentais hostile.	Catégorique ordinale Jamais Un peu Modérément Assez souvent Toujours
QD9	Au cours des deux dernières heures, je me sentais enthousiaste.	Catégorique ordinale Jamais Un peu Modérément Assez souvent Toujours
QD10	Au cours des deux dernières heures, je me sentais fier(ière)	Catégorique ordinale Jamais Un peu Modérément

		Assez souvent Toujours
QD11	Au cours des deux dernières heures, je me sentais irritable.	Catégorique ordinale Jamais Un peu Modérément Assez souvent Toujours
QD12	Au cours des deux dernières heures, je me sentais vigilant(e)	Catégorique ordinale Jamais Un peu Modérément Assez souvent Toujours
QD13	Au cours des deux dernières heures, je me sentais honteux(se)	Catégorique ordinale Jamais Un peu Modérément Assez souvent Toujours
QD14	Au cours des deux dernières heures, je me sentais inspiré(e)	Catégorique ordinale Jamais Un peu Modérément Assez souvent Toujours
QD15	Au cours des deux dernières heures, je me sentais nerveux(se)	Catégorique ordinale Jamais Un peu Modérément Assez souvent Toujours
QD16	Au cours des deux dernières heures, je me sentais déterminé(e)	Catégorique ordinale Jamais Un peu Modérément Assez souvent Toujours
QD17	Au cours des deux dernières heures, je me sentais attentif(ve)	Catégorique ordinale Jamais Un peu Modérément Assez souvent Toujours
QD18	Au cours des deux dernières heures, je me sentais agité(e)	Catégorique ordinale Jamais Un peu Modérément Assez souvent Toujours
QD19	Au cours des deux dernières heures, je me sentais actif(ve)	Catégorique ordinale Jamais Un peu Modérément Assez souvent Toujours

QD20	Au cours des deux dernières heures, je me sentais apeurée(e)	Catégorique ordinale Jamais Un peu Modérément Assez souvent Toujours

La base de données comprend, à la suite des variables décrites dans ce tableau, des variables indiquant la durée de réponse pour chaque question du questionnaire (document Forms).

■ 1.5 Variables ajoutées

Pour chacune des quatre bases de données, des variables supplémentaires ont été introduites. Ces variables permettront de mieux décrire les données, mais aussi de prendre en considération certains éléments supplémentaires lors des analyses. Voici la liste des variables ajoutées.

Variable	Descriptif	Type
Session	Session du répondant	Catégorique nominale A24 H25 A25
Enseignant	Prénom et nom de l'enseignant	Catégorique nominale 1A 2B 3C 4D

		5E 6F 7G 8H 9I
Groupe	Variable permettant d'identifier les individus du groupe contrôle du groupe intervention.	Catégorique nominale Contrôle Intervention
Classe	Comme certains enseignants enseignent à plusieurs groupes et que les numéros de groupes peuvent se répéter session après session, le numéro de classe permet simplement un lien facile et unique entre le même groupe au temps 1 et temps 2.	Numérique
Temps	Variable pour identifier le temps de la mesure (utile lorsque les données sont jumelées)	Catégorique nominale 1 2 3

Pour les temps 1, 2 et 3, des variables de score global ont également été ajoutées.

2. Statistiques descriptives par base de données, selon le groupe

Les statistiques présentées représentent tou-te-s les individus ayant répondu au questionnaire, ayant accepté de participer à l'étude et s'étant identifiées avec leur prénom et nom respectif. Tout individu ne respectant pas ces critères n'est pas inclus dans les statistiques qui suivront, ainsi que dans les analyses des sections suivantes. La valeur associée à N représente le nombre d'individu qui remplit les critères mentionnés. Cette taille d'échantillon varie selon le temps de réponse aux questionnaires, ainsi que pour le questionnaire *PANAS*.

2.1 Statistiques descriptives - Temps 1

Réponses aux questions	Global (N=858)	Contrôle (N=324)	Intervention (N=534)
Genre			
Autre	4 (0.5 %)	1 (0.3 %)	3 (0.6 %)
Féminin	496 (57.8 %)	189 (58.3 %)	307 (57.5 %)
Je préfère ne pas m'identifier	8 (0.9 %)	5 (1.5 %)	3 (0.6 %)
Masculin	350 (40.8 %)	129 (39.8 %)	221 (41.4 %)
Age			

Réponses aux questions	Global (N=858)	Contrôle (N=324)	Intervention (N=534)
Moyenne (é.-t.)	17.34 (1.64)	17.33 (1.80)	17.35 (1.53)
Médiane [Min, Max]	17.00 [16.00, 46.00]	17.00 [16.00, 45.00]	17.00 [16.00, 46.00]
Manquantes	3 (0.3 %)	3 (0.9 %)	0 (0.0 %)
LangueMat			
Anglais	34 (4.0 %)	10 (3.1 %)	24 (4.5 %)
Autre	205 (23.9 %)	82 (25.3 %)	123 (23.0 %)
Français	615 (71.7 %)	228 (70.4 %)	387 (72.5 %)
Manquantes	4 (0.5 %)	4 (1.2 %)	0 (0.0 %)
LieuNaiss			
À l'extérieur du Canada	196 (22.8 %)	92 (28.4 %)	104 (19.5 %)
Autres provinces canadiennes	9 (1.0 %)	4 (1.2 %)	5 (0.9 %)
Québec	649 (75.6 %)	224 (69.1 %)	425 (79.6 %)
Manquantes	4 (0.5 %)	4 (1.2 %)	0 (0.0 %)
EtabEtude			
Collège André Grasset	330 (38.5 %)	82 (25.3 %)	248 (46.4 %)
Collège de Maisonneuve	522 (60.8 %)	236 (72.8 %)	286 (53.6 %)
Manquantes	6 (0.7 %)	6 (1.9 %)	0 (0.0 %)
Programme2			
Tremplin DEC	30 (3.5 %)	6 (1.9 %)	24 (4.5 %)
Techniques d'hygiène dentaire	11 (1.3 %)	8 (2.5 %)	3 (0.6 %)
Techniques de diététique	11 (1.3 %)	1 (0.3 %)	10 (1.9 %)
Soins infirmiers	6 (0.7 %)	2 (0.6 %)	4 (0.7 %)
Double DEC	3 (0.3 %)	0 (0 %)	3 (0.6 %)
Sciences de la nature	298 (34.7 %)	124 (38.3 %)	174 (32.6 %)
Sciences, informatique et mathématique	42 (4.9 %)	7 (2.2 %)	35 (6.6 %)
Techniques de procédés industriels	1 (0.1 %)	0 (0 %)	1 (0.2 %)
Technologie de systèmes ordines	2 (0.2 %)	2 (0.6 %)	0 (0 %)
Technologie de l'électronique	1 (0.1 %)	1 (0.3 %)	0 (0 %)
Sciences humaines	267 (31.1 %)	118 (36.4 %)	149 (27.9 %)
Techniques policières	13 (1.5 %)	7 (2.2 %)	6 (1.1 %)

Réponses aux questions	Global (N=858)	Contrôle (N=324)	Intervention (N=534)
Techniques d'intervention en criminologie	6 (0.7 %)	2 (0.6 %)	4 (0.7 %)
Techniques de la documentation	3 (0.3 %)	3 (0.9 %)	0 (0 %)
Techniques de comptabilité et de gestion	15 (1.7 %)	6 (1.9 %)	9 (1.7 %)
Gestion de commerces	18 (2.1 %)	6 (1.9 %)	12 (2.2 %)
Techniques de l'informatique	4 (0.5 %)	1 (0.3 %)	3 (0.6 %)
Arts, lettres et communication	7 (0.8 %)	1 (0.3 %)	6 (1.1 %)
Techniques d'intégration multimédia	8 (0.9 %)	2 (0.6 %)	6 (1.1 %)
Sciences, lettres et arts	2 (0.2 %)	0 (0 %)	2 (0.4 %)
Arts, lettres et communications Xtra	12 (1.4 %)	3 (0.9 %)	9 (1.7 %)
Autres	21 (2.4 %)	9 (2.8 %)	12 (2.2 %)
DecPlus en sciences de la nature	12 (1.4 %)	3 (0.9 %)	9 (1.7 %)
Sciences humaines PLUS	18 (2.1 %)	4 (1.2 %)	14 (2.6 %)
Sciences lettres et arts	40 (4.7 %)	1 (0.3 %)	39 (7.3 %)
Manquantes	7 (0.8 %)	7 (2.2 %)	0 (0.0 %)
EchecPhilo1			
Non	790 (92.1 %)	295 (91.0 %)	495 (92.7 %)
Oui	61 (7.1 %)	22 (6.8 %)	39 (7.3 %)
Manquantes	7 (0.8 %)	7 (2.2 %)	0 (0.0 %)
SAIDE			
Non	730 (85.1 %)	281 (86.7 %)	449 (84.1 %)
Oui	120 (14.0 %)	36 (11.1 %)	84 (15.7 %)
Manquantes	8 (0.9 %)	7 (2.2 %)	1 (0.2 %)
SportEtude			
Non	781 (91.0 %)	292 (90.1 %)	489 (91.6 %)
Oui	69 (8.0 %)	25 (7.7 %)	44 (8.2 %)
Manquantes	8 (0.9 %)	7 (2.2 %)	1 (0.2 %)
TypeEcoleSec			
Les deux	33 (3.8 %)	14 (4.3 %)	19 (3.6 %)
Privée	418 (48.7 %)	144 (44.4 %)	274 (51.3 %)
Publique	398 (46.4 %)	158 (48.8 %)	240 (44.9 %)

Réponses aux questions	Global (N=858)	Contrôle (N=324)	Intervention (N=534)
Manquantes	9 (1.0 %)	8 (2.5 %)	1 (0.2 %)
MoyGenSec			
60 % à 74 %	56 (6.5 %)	17 (5.2 %)	39 (7.3 %)
75 % à 84 %	354 (41.3 %)	131 (40.4 %)	223 (41.8 %)
85 % à 94 %	377 (43.9 %)	144 (44.4 %)	233 (43.6 %)
95 % et plus	33 (3.8 %)	12 (3.7 %)	21 (3.9 %)
Je ne sais pas	28 (3.3 %)	11 (3.4 %)	17 (3.2 %)
Manquantes	10 (1.2 %)	9 (2.8 %)	1 (0.2 %)
RetourEtude			
Non	775 (90.3 %)	286 (88.3 %)	489 (91.6 %)
Oui	73 (8.5 %)	29 (9.0 %)	44 (8.2 %)
Manquantes	10 (1.2 %)	9 (2.8 %)	1 (0.2 %)
QA1			
Moyenne (é.-t.)	4.81 (1.09)	4.68 (1.19)	4.88 (1.02)
Médiane [Min, Max]	5.00 [1.00, 6.00]	5.00 [1.00, 6.00]	5.00 [1.00, 6.00]
Manquantes	17 (2.0 %)	11 (3.4 %)	6 (1.1 %)
QA2			
Moyenne (é.-t.)	5.46 (0.96)	5.41 (1.01)	5.49 (0.93)
Médiane [Min, Max]	6.00 [1.00, 6.00]	6.00 [1.00, 6.00]	6.00 [1.00, 6.00]
Manquantes	17 (2.0 %)	12 (3.7 %)	5 (0.9 %)
QA3			
Moyenne (é.-t.)	4.96 (0.99)	4.91 (1.05)	4.99 (0.96)
Médiane [Min, Max]	5.00 [1.00, 6.00]	5.00 [1.00, 6.00]	5.00 [1.00, 6.00]
Manquantes	18 (2.1 %)	11 (3.4 %)	7 (1.3 %)
QA4			
Moyenne (é.-t.)	3.64 (1.48)	3.50 (1.45)	3.73 (1.49)
Médiane [Min, Max]	4.00 [1.00, 6.00]	3.00 [1.00, 6.00]	4.00 [1.00, 6.00]
Manquantes	17 (2.0 %)	11 (3.4 %)	6 (1.1 %)
QA5			
Moyenne (é.-t.)	3.68 (1.25)	3.70 (1.26)	3.67 (1.24)
Médiane [Min, Max]	4.00 [1.00, 6.00]	4.00 [1.00, 6.00]	4.00 [1.00, 6.00]
Manquantes	17 (2.0 %)	11 (3.4 %)	6 (1.1 %)
QA6			

Réponses aux questions	Global (N=858)	Contrôle (N=324)	Intervention (N=534)
Moyenne (é.-t.)	3.15 (1.40)	3.14 (1.42)	3.15 (1.40)
Médiane [Min, Max]	3.00 [1.00, 6.00]	3.00 [1.00, 6.00]	3.00 [1.00, 6.00]
Manquantes	17 (2.0 %)	11 (3.4 %)	6 (1.1 %)
QA7			
Moyenne (é.-t.)	5.18 (0.98)	5.09 (1.01)	5.24 (0.95)
Médiane [Min, Max]	5.00 [1.00, 6.00]	5.00 [1.00, 6.00]	5.00 [1.00, 6.00]
Manquantes	20 (2.3 %)	12 (3.7 %)	8 (1.5 %)
QA8			
Moyenne (é.-t.)	4.87 (1.06)	4.88 (1.08)	4.87 (1.04)
Médiane [Min, Max]	5.00 [1.00, 6.00]	5.00 [1.00, 6.00]	5.00 [1.00, 6.00]
Manquantes	20 (2.3 %)	13 (4.0 %)	7 (1.3 %)
QA9			
Moyenne (é.-t.)	4.04 (1.22)	4.04 (1.15)	4.04 (1.27)
Médiane [Min, Max]	4.00 [1.00, 6.00]	4.00 [1.00, 6.00]	4.00 [1.00, 6.00]
Manquantes	26 (3.0 %)	14 (4.3 %)	12 (2.2 %)
QA10			
Moyenne (é.-t.)	3.29 (1.30)	3.25 (1.28)	3.32 (1.31)
Médiane [Min, Max]	3.00 [1.00, 6.00]	3.00 [1.00, 6.00]	3.00 [1.00, 6.00]
Manquantes	34 (4.0 %)	17 (5.2 %)	17 (3.2 %)
QA11			
Moyenne (é.-t.)	4.79 (1.20)	4.61 (1.26)	4.89 (1.15)
Médiane [Min, Max]	5.00 [1.00, 6.00]	5.00 [1.00, 6.00]	5.00 [1.00, 6.00]
Manquantes	30 (3.5 %)	16 (4.9 %)	14 (2.6 %)
QA12			
Moyenne (é.-t.)	4.75 (1.01)	4.72 (1.04)	4.77 (0.99)
Médiane [Min, Max]	5.00 [1.00, 6.00]	5.00 [1.00, 6.00]	5.00 [1.00, 6.00]
Manquantes	35 (4.1 %)	18 (5.6 %)	17 (3.2 %)
QA13			
Moyenne (é.-t.)	3.45 (1.46)	3.44 (1.46)	3.45 (1.46)
Médiane [Min, Max]	3.00 [1.00, 6.00]	3.00 [1.00, 6.00]	3.00 [1.00, 6.00]
Manquantes	37 (4.3 %)	19 (5.9 %)	18 (3.4 %)
QB1			
Moyenne (é.-t.)	4.08 (1.69)	4.19 (1.61)	4.01 (1.73)

Réponses aux questions	Global (N=858)	Contrôle (N=324)	Intervention (N=534)
Médiane [Min, Max]	4.00 [1.00, 7.00]	4.00 [1.00, 7.00]	4.00 [1.00, 7.00]
Manquantes	36 (4.2 %)	19 (5.9 %)	17 (3.2 %)
QB2			
Moyenne (é.-t.)	5.35 (1.41)	5.40 (1.34)	5.31 (1.45)
Médiane [Min, Max]	6.00 [1.00, 7.00]	6.00 [1.00, 7.00]	6.00 [1.00, 7.00]
Manquantes	40 (4.7 %)	21 (6.5 %)	19 (3.6 %)
QB3			
Moyenne (é.-t.)	4.70 (1.44)	4.70 (1.52)	4.71 (1.39)
Médiane [Min, Max]	5.00 [1.00, 7.00]	5.00 [1.00, 7.00]	5.00 [1.00, 7.00]
Manquantes	40 (4.7 %)	21 (6.5 %)	19 (3.6 %)
QB4			
Moyenne (é.-t.)	4.53 (1.76)	4.52 (1.77)	4.53 (1.76)
Médiane [Min, Max]	5.00 [1.00, 7.00]	5.00 [1.00, 7.00]	5.00 [1.00, 7.00]
Manquantes	41 (4.8 %)	22 (6.8 %)	19 (3.6 %)
QB5			
Moyenne (é.-t.)	5.47 (1.54)	5.40 (1.54)	5.51 (1.54)
Médiane [Min, Max]	6.00 [1.00, 7.00]	6.00 [1.00, 7.00]	6.00 [1.00, 7.00]
Manquantes	44 (5.1 %)	24 (7.4 %)	20 (3.7 %)
QB6			
Moyenne (é.-t.)	4.72 (1.42)	4.58 (1.43)	4.80 (1.41)
Médiane [Min, Max]	5.00 [1.00, 7.00]	5.00 [1.00, 7.00]	5.00 [1.00, 7.00]
Manquantes	49 (5.7 %)	26 (8.0 %)	23 (4.3 %)
QB7			
Moyenne (é.-t.)	4.24 (1.42)	4.27 (1.43)	4.23 (1.42)
Médiane [Min, Max]	4.00 [1.00, 7.00]	4.00 [1.00, 7.00]	4.00 [1.00, 7.00]
Manquantes	47 (5.5 %)	26 (8.0 %)	21 (3.9 %)
QB8			
Moyenne (é.-t.)	4.30 (1.77)	4.41 (1.77)	4.24 (1.77)
Médiane [Min, Max]	4.00 [1.00, 7.00]	5.00 [1.00, 7.00]	4.00 [1.00, 7.00]
Manquantes	46 (5.4 %)	25 (7.7 %)	21 (3.9 %)
QB9			
Moyenne (é.-t.)	5.55 (1.35)	5.55 (1.38)	5.55 (1.33)
Médiane [Min, Max]	6.00 [1.00, 7.00]	6.00 [1.00, 7.00]	6.00 [1.00, 7.00]

Réponses aux questions	Global (N=858)	Contrôle (N=324)	Intervention (N=534)
Manquantes	47 (5.5 %)	26 (8.0 %)	21 (3.9 %)
QB10			
Moyenne (é.-t.)	5.18 (1.50)	5.16 (1.51)	5.19 (1.49)
Médiane [Min, Max]	6.00 [1.00, 7.00]	5.00 [1.00, 7.00]	6.00 [1.00, 7.00]
Manquantes	47 (5.5 %)	26 (8.0 %)	21 (3.9 %)
QB11			
Moyenne (é.-t.)	4.38 (1.39)	4.56 (1.28)	4.28 (1.45)
Médiane [Min, Max]	4.00 [1.00, 7.00]	5.00 [1.00, 7.00]	4.00 [1.00, 7.00]
Manquantes	53 (6.2 %)	28 (8.6 %)	25 (4.7 %)
QB12			
Moyenne (é.-t.)	5.27 (1.57)	5.32 (1.55)	5.24 (1.58)
Médiane [Min, Max]	6.00 [1.00, 7.00]	6.00 [1.00, 7.00]	6.00 [1.00, 7.00]
Manquantes	53 (6.2 %)	29 (9.0 %)	24 (4.5 %)
QB13			
Moyenne (é.-t.)	5.74 (1.53)	5.69 (1.49)	5.77 (1.55)
Médiane [Min, Max]	6.00 [1.00, 7.00]	6.00 [1.00, 7.00]	6.00 [1.00, 7.00]
Manquantes	55 (6.4 %)	32 (9.9 %)	23 (4.3 %)
QB14			
Moyenne (é.-t.)	4.77 (1.62)	4.75 (1.62)	4.77 (1.63)
Médiane [Min, Max]	5.00 [1.00, 7.00]	5.00 [1.00, 7.00]	5.00 [1.00, 7.00]
Manquantes	57 (6.6 %)	32 (9.9 %)	25 (4.7 %)
QB15			
Moyenne (é.-t.)	4.29 (1.72)	4.40 (1.66)	4.23 (1.76)
Médiane [Min, Max]	5.00 [1.00, 7.00]	5.00 [1.00, 7.00]	4.00 [1.00, 7.00]
Manquantes	57 (6.6 %)	32 (9.9 %)	25 (4.7 %)
QB16			
Moyenne (é.-t.)	4.67 (1.94)	4.50 (1.95)	4.77 (1.93)
Médiane [Min, Max]	5.00 [1.00, 7.00]	5.00 [1.00, 7.00]	5.00 [1.00, 7.00]
Manquantes	58 (6.8 %)	33 (10.2 %)	25 (4.7 %)
QB17			
Moyenne (é.-t.)	5.36 (1.51)	5.31 (1.51)	5.38 (1.51)
Médiane [Min, Max]	6.00 [1.00, 7.00]	5.50 [1.00, 7.00]	6.00 [1.00, 7.00]
Manquantes	61 (7.1 %)	34 (10.5 %)	27 (5.1 %)

Réponses aux questions	Global (N=858)	Contrôle (N=324)	Intervention (N=534)
QB18			
Moyenne (é.-t.)	4.06 (1.70)	3.94 (1.67)	4.12 (1.71)
Médiane [Min, Max]	4.00 [1.00, 7.00]	4.00 [1.00, 7.00]	4.00 [1.00, 7.00]
Manquantes	64 (7.5 %)	36 (11.1 %)	28 (5.2 %)
QB19			
Moyenne (é.-t.)	4.78 (1.63)	4.81 (1.62)	4.76 (1.63)
Médiane [Min, Max]	5.00 [1.00, 7.00]	5.00 [1.00, 7.00]	5.00 [1.00, 7.00]
Manquantes	71 (8.3 %)	39 (12.0 %)	32 (6.0 %)
QB20			
Moyenne (é.-t.)	5.37 (1.39)	5.38 (1.33)	5.36 (1.42)
Médiane [Min, Max]	6.00 [1.00, 7.00]	6.00 [1.00, 7.00]	6.00 [1.00, 7.00]
Manquantes	70 (8.2 %)	40 (12.3 %)	30 (5.6 %)
QB21			
Moyenne (é.-t.)	4.59 (1.64)	4.69 (1.57)	4.54 (1.68)
Médiane [Min, Max]	5.00 [1.00, 7.00]	5.00 [1.00, 7.00]	5.00 [1.00, 7.00]
Manquantes	71 (8.3 %)	40 (12.3 %)	31 (5.8 %)
QB22			
Moyenne (é.-t.)	4.22 (1.64)	4.26 (1.62)	4.19 (1.65)
Médiane [Min, Max]	4.00 [1.00, 7.00]	4.00 [1.00, 7.00]	4.00 [1.00, 7.00]
Manquantes	79 (9.2 %)	43 (13.3 %)	36 (6.7 %)
QB23			
Moyenne (é.-t.)	4.38 (1.74)	4.51 (1.73)	4.31 (1.75)
Médiane [Min, Max]	4.00 [1.00, 7.00]	5.00 [1.00, 7.00]	4.00 [1.00, 7.00]
Manquantes	80 (9.3 %)	44 (13.6 %)	36 (6.7 %)
QB24			
Moyenne (é.-t.)	4.80 (1.30)	4.80 (1.35)	4.79 (1.27)
Médiane [Min, Max]	5.00 [1.00, 7.00]	5.00 [1.00, 7.00]	5.00 [1.00, 7.00]
Manquantes	82 (9.6 %)	45 (13.9 %)	37 (6.9 %)
QB25			
Moyenne (é.-t.)	4.57 (1.80)	4.56 (1.74)	4.57 (1.84)
Médiane [Min, Max]	5.00 [1.00, 7.00]	5.00 [1.00, 7.00]	5.00 [1.00, 7.00]
Manquantes	85 (9.9 %)	46 (14.2 %)	39 (7.3 %)
QB26			

Réponses aux questions	Global (N=858)	Contrôle (N=324)	Intervention (N=534)
Moyenne (é.-t.)	4.82 (1.55)	4.84 (1.54)	4.80 (1.55)
Médiane [Min, Max]	5.00 [1.00, 7.00]	5.00 [1.00, 7.00]	5.00 [1.00, 7.00]
Manquantes	87 (10.1 %)	47 (14.5 %)	40 (7.5 %)
QB27			
Moyenne (é.-t.)	5.14 (1.46)	5.14 (1.45)	5.13 (1.46)
Médiane [Min, Max]	5.00 [1.00, 7.00]	5.00 [1.00, 7.00]	5.00 [1.00, 7.00]
Manquantes	86 (10.0 %)	46 (14.2 %)	40 (7.5 %)
QB28			
Moyenne (é.-t.)	4.68 (1.77)	4.54 (1.80)	4.75 (1.75)
Médiane [Min, Max]	5.00 [1.00, 7.00]	5.00 [1.00, 7.00]	5.00 [1.00, 7.00]
Manquantes	89 (10.4 %)	48 (14.8 %)	41 (7.7 %)
QB29			
Moyenne (é.-t.)	5.16 (1.43)	5.16 (1.39)	5.16 (1.46)
Médiane [Min, Max]	5.00 [1.00, 7.00]	5.00 [1.00, 7.00]	5.00 [1.00, 7.00]
Manquantes	91 (10.6 %)	50 (15.4 %)	41 (7.7 %)
QB30			
Moyenne (é.-t.)	3.80 (1.67)	3.84 (1.57)	3.78 (1.73)
Médiane [Min, Max]	4.00 [1.00, 7.00]	4.00 [1.00, 7.00]	4.00 [1.00, 7.00]
Manquantes	92 (10.7 %)	49 (15.1 %)	43 (8.1 %)
QC1			
Moyenne (é.-t.)	3.55 (1.36)	3.49 (1.30)	3.58 (1.40)
Médiane [Min, Max]	4.00 [1.00, 7.00]	4.00 [1.00, 7.00]	4.00 [1.00, 7.00]
Manquantes	95 (11.1 %)	53 (16.4 %)	42 (7.9 %)
QC2			
Moyenne (é.-t.)	2.60 (1.42)	2.61 (1.30)	2.59 (1.48)
Médiane [Min, Max]	2.00 [1.00, 7.00]	2.00 [1.00, 6.00]	2.00 [1.00, 7.00]
Manquantes	98 (11.4 %)	54 (16.7 %)	44 (8.2 %)
QC3			
Moyenne (é.-t.)	3.31 (1.45)	3.26 (1.39)	3.34 (1.49)
Médiane [Min, Max]	3.00 [1.00, 7.00]	3.00 [1.00, 7.00]	3.00 [1.00, 7.00]
Manquantes	101 (11.8 %)	54 (16.7 %)	47 (8.8 %)
QC4			
Moyenne (é.-t.)	2.27 (1.40)	2.26 (1.30)	2.28 (1.46)

Réponses aux questions	Global (N=858)	Contrôle (N=324)	Intervention (N=534)
Médiane [Min, Max]	2.00 [1.00, 7.00]	2.00 [1.00, 6.00]	2.00 [1.00, 7.00]
Manquantes	103 (12.0 %)	55 (17.0 %)	48 (9.0 %)
QC5			
Moyenne (é.-t.)	3.67 (1.52)	3.45 (1.51)	3.80 (1.50)
Médiane [Min, Max]	4.00 [1.00, 7.00]	3.00 [1.00, 7.00]	4.00 [1.00, 7.00]
Manquantes	104 (12.1 %)	56 (17.3 %)	48 (9.0 %)
QC6			
Moyenne (é.-t.)	2.27 (1.38)	2.27 (1.36)	2.27 (1.40)
Médiane [Min, Max]	2.00 [1.00, 7.00]	2.00 [1.00, 7.00]	2.00 [1.00, 7.00]
Manquantes	103 (12.0 %)	56 (17.3 %)	47 (8.8 %)
QC7			
Moyenne (é.-t.)	3.15 (1.42)	3.14 (1.36)	3.16 (1.45)
Médiane [Min, Max]	3.00 [1.00, 7.00]	3.00 [1.00, 7.00]	3.00 [1.00, 7.00]
Manquantes	106 (12.4 %)	57 (17.6 %)	49 (9.2 %)
QC8			
Moyenne (é.-t.)	2.31 (1.39)	2.32 (1.34)	2.31 (1.42)
Médiane [Min, Max]	2.00 [1.00, 7.00]	2.00 [1.00, 7.00]	2.00 [1.00, 7.00]
Manquantes	109 (12.7 %)	59 (18.2 %)	50 (9.4 %)
QC9			
Moyenne (é.-t.)	3.12 (1.55)	3.08 (1.49)	3.15 (1.58)
Médiane [Min, Max]	3.00 [1.00, 7.00]	3.00 [1.00, 7.00]	3.00 [1.00, 7.00]
Manquantes	109 (12.7 %)	58 (17.9 %)	51 (9.6 %)
QC10			
Moyenne (é.-t.)	2.90 (1.58)	2.84 (1.49)	2.94 (1.63)
Médiane [Min, Max]	3.00 [1.00, 7.00]	3.00 [1.00, 7.00]	3.00 [1.00, 7.00]
Manquantes	108 (12.6 %)	57 (17.6 %)	51 (9.6 %)
Enseignant			
A1	54 (6.3 %)	54 (16.7 %)	0 (0 %)
B2	77 (9.0 %)	0 (0 %)	77 (14.4 %)
C3	164 (19.1 %)	164 (50.6 %)	0 (0 %)
D4	157 (18.3 %)	0 (0 %)	157 (29.4 %)
E5	77 (9.0 %)	77 (23.8 %)	0 (0 %)
F6	110 (12.8 %)	0 (0 %)	110 (20.6 %)

Réponses aux questions	Global (N=858)	Contrôle (N=324)	Intervention (N=534)
G7	93 (10.8 %)	0 (0 %)	93 (17.4 %)
H8	29 (3.4 %)	29 (9.0 %)	0 (0 %)
I9	97 (11.3 %)	0 (0 %)	97 (18.2 %)
Session			
A24	449 (52.3 %)	178 (54.9 %)	271 (50.7 %)
A25	182 (21.2 %)	96 (29.6 %)	86 (16.1 %)
H25	227 (26.5 %)	50 (15.4 %)	177 (33.1 %)
Classe			
1	26 (3.0 %)	0 (0 %)	26 (4.9 %)
10	33 (3.8 %)	33 (10.2 %)	0 (0 %)
11	25 (2.9 %)	0 (0 %)	25 (4.7 %)
12	33 (3.8 %)	0 (0 %)	33 (6.2 %)
13	32 (3.7 %)	32 (9.9 %)	0 (0 %)
14	26 (3.0 %)	0 (0 %)	26 (4.9 %)
15	23 (2.7 %)	0 (0 %)	23 (4.3 %)
16	32 (3.7 %)	32 (9.9 %)	0 (0 %)
17	28 (3.3 %)	28 (8.6 %)	0 (0 %)
18	36 (4.2 %)	0 (0 %)	36 (6.7 %)
19	25 (2.9 %)	0 (0 %)	25 (4.7 %)
2	33 (3.8 %)	0 (0 %)	33 (6.2 %)
20	38 (4.4 %)	0 (0 %)	38 (7.1 %)
21	21 (2.4 %)	0 (0 %)	21 (3.9 %)
22	22 (2.6 %)	22 (6.8 %)	0 (0 %)
23	28 (3.3 %)	0 (0 %)	28 (5.2 %)
24	29 (3.4 %)	0 (0 %)	29 (5.4 %)
25	26 (3.0 %)	26 (8.0 %)	0 (0 %)
26	26 (3.0 %)	0 (0 %)	26 (4.9 %)
27	31 (3.6 %)	0 (0 %)	31 (5.8 %)
28	38 (4.4 %)	38 (11.7 %)	0 (0 %)
29	32 (3.7 %)	32 (9.9 %)	0 (0 %)
3	29 (3.4 %)	29 (9.0 %)	0 (0 %)
30	29 (3.4 %)	0 (0 %)	29 (5.4 %)
4	19 (2.2 %)	0 (0 %)	19 (3.6 %)

Réponses aux questions	Global (N=858)	Contrôle (N=324)	Intervention (N=534)
5	20 (2.3 %)	0 (0 %)	20 (3.7 %)
6	31 (3.6 %)	0 (0 %)	31 (5.8 %)
7	29 (3.4 %)	29 (9.0 %)	0 (0 %)
8	23 (2.7 %)	23 (7.1 %)	0 (0 %)
9	35 (4.1 %)	0 (0 %)	35 (6.6 %)
ScoreG_AOT			
Moyenne (é.-t.)	56.08 (6.46)	55.41 (6.86)	56.48 (6.18)
Médiane [Min, Max]	56.00 [36.00, 78.00]	55.00 [36.00, 78.00]	57.00 [38.00, 74.00]
Manquantes	46 (5.4 %)	23 (7.1 %)	23 (4.3 %)
ScoreG_TEIQue			
Moyenne (é.-t.)	138.17 (19.32)	138.21 (18.69)	138.14 (19.68)
Médiane [Min, Max]	138.00 [75.00, 193.00]	139.00 [75.00, 180.00]	138.00 [83.00, 193.00]
Manquantes	103 (12.0 %)	53 (16.4 %)	50 (9.4 %)
Score_WellBeing			
Moyenne (é.-t.)	31.62 (6.01)	31.54 (6.06)	31.67 (5.98)
Médiane [Min, Max]	32.00 [12.00, 42.00]	32.00 [12.00, 42.00]	33.00 [13.00, 42.00]
Manquantes	91 (10.6 %)	47 (14.5 %)	44 (8.2 %)
Score_SelfCtrl			
Moyenne (é.-t.)	25.83 (5.81)	26.07 (5.52)	25.70 (5.97)
Médiane [Min, Max]	26.00 [7.00, 42.00]	27.00 [8.00, 40.00]	26.00 [7.00, 42.00]
Manquantes	98 (11.4 %)	51 (15.7 %)	47 (8.8 %)
Score_Emot			
Moyenne (é.-t.)	38.58 (7.04)	38.55 (6.89)	38.59 (7.13)
Médiane [Min, Max]	39.00 [15.00, 56.00]	38.00 [19.00, 56.00]	39.00 [15.00, 56.00]
Manquantes	91 (10.6 %)	49 (15.1 %)	42 (7.9 %)
Score_Socia			
Moyenne (é.-t.)	28.30 (5.53)	28.44 (5.12)	28.22 (5.75)
Médiane [Min, Max]	29.00 [11.00, 42.00]	29.00 [11.00, 42.00]	29.00 [12.00, 42.00]
Manquantes	92 (10.7 %)	49 (15.1 %)	43 (8.1 %)

Réponses aux questions	Global (N=858)	Contrôle (N=324)	Intervention (N=534)
Score_ÉSAS			
Moyenne (é.-t.)	29.12 (11.48)	28.61 (10.70)	29.41 (11.88)
Médiane [Min, Max]	28.00 [10.00, 70.00]	27.50 [10.00, 65.00]	28.00 [10.00, 70.00]
Manquantes	115 (13.4 %)	60 (18.5 %)	55 (10.3 %)
Score_Accep			
Moyenne (é.-t.)	16.81 (6.02)	16.41 (5.89)	17.02 (6.09)
Médiane [Min, Max]	17.00 [5.00, 35.00]	17.00 [5.00, 34.00]	17.00 [5.00, 35.00]
Manquantes	110 (12.8 %)	59 (18.2 %)	51 (9.6 %)
Score_Intim			
Moyenne (é.-t.)	12.33 (6.29)	12.25 (5.76)	12.38 (6.57)
Médiane [Min, Max]	11.00 [5.00, 35.00]	11.00 [5.00, 31.00]	11.00 [5.00, 35.00]
Manquantes	113 (13.2 %)	59 (18.2 %)	54 (10.1 %)

■ 2.2 Statistiques descriptives - Temps 2

Réponses aux questions	Global (N=657)	Contrôle (N=261)	Intervention (N=396)
Genre			
Autre	5 (0.8 %)	3 (1.1 %)	2 (0.5 %)

Réponses aux questions	Global (N=657)	Contrôle (N=261)	Intervention (N=396)
Féminin	378 (57.5 %)	148 (56.7 %)	230 (58.1 %)
Je préfère ne pas m'identifier	16 (2.4 %)	9 (3.4 %)	7 (1.8 %)
Masculin	254 (38.7 %)	101 (38.7 %)	153 (38.6 %)
Manquantes	4 (0.6 %)	0 (0.0 %)	4 (1.0 %)
Age			
Moyenne (é.-t.)	125.04 (2726.13)	285.41 (4302.06)	17.43 (1.19)
Médiane [Min, Max]	17.00 [1.00, 69520.00]	17.00 [16.00, 69520.00]	17.00 [1.00, 26.00]
Manquantes	7 (1.1 %)	0 (0.0 %)	7 (1.8 %)
LangueMat			
Anglais	27 (4.1 %)	7 (2.7 %)	20 (5.1 %)
Autre	157 (23.9 %)	72 (27.6 %)	85 (21.5 %)
Français	465 (70.8 %)	181 (69.3 %)	284 (71.7 %)
Manquantes	8 (1.2 %)	1 (0.4 %)	7 (1.8 %)
LieuNaiss			
À l'extérieur du Canada	136 (20.7 %)	62 (23.8 %)	74 (18.7 %)
Autres provinces canadiennes	5 (0.8 %)	3 (1.1 %)	2 (0.5 %)
Québec	507 (77.2 %)	195 (74.7 %)	312 (78.8 %)
Manquantes	9 (1.4 %)	1 (0.4 %)	8 (2.0 %)
EtabEtude			
Collège André Grasset	231 (35.2 %)	61 (23.4 %)	170 (42.9 %)
Collège de Maisonneuve	414 (63.0 %)	197 (75.5 %)	217 (54.8 %)
Collège Sainte-Anne	1 (0.2 %)	1 (0.4 %)	0 (0 %)
Manquantes	11 (1.7 %)	2 (0.8 %)	9 (2.3 %)
Programme2			
Tremplin DEC	24 (3.7 %)	7 (2.7 %)	17 (4.3 %)
Techniques d'hygiène dentaire	8 (1.2 %)	6 (2.3 %)	2 (0.5 %)
Techniques de diététique	6 (0.9 %)	0 (0 %)	6 (1.5 %)
Soins infirmiers	4 (0.6 %)	1 (0.4 %)	3 (0.8 %)
Double DEC	4 (0.6 %)	1 (0.4 %)	3 (0.8 %)
Sciences de la nature	242 (36.8 %)	110 (42.1 %)	132 (33.3 %)
Sciences, informatique et mathématique	28 (4.3 %)	7 (2.7 %)	21 (5.3 %)

Réponses aux questions	Global (N=657)	Contrôle (N=261)	Intervention (N=396)
Technologie de systèmes ordinés	2 (0.3 %)	2 (0.8 %)	0 (0 %)
Technologie de l'électronique	3 (0.5 %)	2 (0.8 %)	1 (0.3 %)
Sciences humaines	188 (28.6 %)	85 (32.6 %)	103 (26.0 %)
Techniques policières	10 (1.5 %)	7 (2.7 %)	3 (0.8 %)
Techniques d'intervention en criminologie	2 (0.3 %)	2 (0.8 %)	0 (0 %)
Techniques de la documentation	1 (0.2 %)	1 (0.4 %)	0 (0 %)
Techniques de comptabilité et de gestion	11 (1.7 %)	5 (1.9 %)	6 (1.5 %)
Gestion de commerces	18 (2.7 %)	5 (1.9 %)	13 (3.3 %)
Techniques de l'informatique	2 (0.3 %)	2 (0.8 %)	0 (0 %)
Arts, lettres et communication	7 (1.1 %)	2 (0.8 %)	5 (1.3 %)
Techniques d'intégration multimédia	7 (1.1 %)	1 (0.4 %)	6 (1.5 %)
Sciences, lettres et arts	1 (0.2 %)	0 (0 %)	1 (0.3 %)
Arts, lettres et communications Xtra	9 (1.4 %)	3 (1.1 %)	6 (1.5 %)
Autres	6 (0.9 %)	3 (1.1 %)	3 (0.8 %)
DecPlus en sciences de la nature	9 (1.4 %)	2 (0.8 %)	7 (1.8 %)
Sciences humaines PLUS	13 (2.0 %)	3 (1.1 %)	10 (2.5 %)
Sciences lettres et arts	39 (5.9 %)	1 (0.4 %)	38 (9.6 %)
Manquantes	13 (2.0 %)	3 (1.1 %)	10 (2.5 %)
EchecPhilol1			
Non	596 (90.7 %)	240 (92.0 %)	356 (89.9 %)
Oui	48 (7.3 %)	18 (6.9 %)	30 (7.6 %)
Manquantes	13 (2.0 %)	3 (1.1 %)	10 (2.5 %)
SAIDE			
Non	542 (82.5 %)	226 (86.6 %)	316 (79.8 %)
Oui	101 (15.4 %)	32 (12.3 %)	69 (17.4 %)
Manquantes	14 (2.1 %)	3 (1.1 %)	11 (2.8 %)
SportEtude			
Non	597 (90.9 %)	245 (93.9 %)	352 (88.9 %)
Oui	45 (6.8 %)	13 (5.0 %)	32 (8.1 %)
Manquantes	15 (2.3 %)	3 (1.1 %)	12 (3.0 %)

Réponses aux questions	Global (N=657)	Contrôle (N=261)	Intervention (N=396)
TypeEcoleSec			
Les deux	26 (4.0 %)	13 (5.0 %)	13 (3.3 %)
Privée	328 (49.9 %)	131 (50.2 %)	197 (49.7 %)
Publique	286 (43.5 %)	114 (43.7 %)	172 (43.4 %)
Manquantes	17 (2.6 %)	3 (1.1 %)	14 (3.5 %)
MoyGenSec			
60 % à 74 %	40 (6.1 %)	11 (4.2 %)	29 (7.3 %)
75 % à 84 %	249 (37.9 %)	98 (37.5 %)	151 (38.1 %)
85 % à 94 %	298 (45.4 %)	129 (49.4 %)	169 (42.7 %)
95 % et plus	34 (5.2 %)	15 (5.7 %)	19 (4.8 %)
Je ne sais pas	17 (2.6 %)	5 (1.9 %)	12 (3.0 %)
Manquantes	19 (2.9 %)	3 (1.1 %)	16 (4.0 %)
RetourEtude			
Non	609 (92.7 %)	249 (95.4 %)	360 (90.9 %)
Oui	29 (4.4 %)	9 (3.4 %)	20 (5.1 %)
Manquantes	19 (2.9 %)	3 (1.1 %)	16 (4.0 %)
QA1			
Moyenne (é.-t.)	5.01 (1.15)	4.90 (1.20)	5.08 (1.11)
Médiane [Min, Max]	5.00 [1.00, 6.00]	5.00 [1.00, 6.00]	5.00 [1.00, 6.00]
Manquantes	24 (3.7 %)	6 (2.3 %)	18 (4.5 %)
QA2			
Moyenne (é.-t.)	5.40 (0.93)	5.41 (0.89)	5.39 (0.96)
Médiane [Min, Max]	6.00 [1.00, 6.00]	6.00 [1.00, 6.00]	6.00 [1.00, 6.00]
Manquantes	25 (3.8 %)	6 (2.3 %)	19 (4.8 %)
QA3			
Moyenne (é.-t.)	4.99 (0.98)	4.96 (1.02)	5.01 (0.96)
Médiane [Min, Max]	5.00 [1.00, 6.00]	5.00 [1.00, 6.00]	5.00 [1.00, 6.00]
Manquantes	26 (4.0 %)	6 (2.3 %)	20 (5.1 %)
QA4			
Moyenne (é.-t.)	3.87 (1.41)	3.84 (1.44)	3.88 (1.38)
Médiane [Min, Max]	4.00 [1.00, 6.00]	4.00 [1.00, 6.00]	4.00 [1.00, 6.00]
Manquantes	26 (4.0 %)	6 (2.3 %)	20 (5.1 %)
QA5			

Réponses aux questions	Global (N=657)	Contrôle (N=261)	Intervention (N=396)
Moyenne (é.-t.)	3.84 (1.19)	3.89 (1.20)	3.80 (1.18)
Médiane [Min, Max]	4.00 [1.00, 6.00]	4.00 [1.00, 6.00]	4.00 [1.00, 6.00]
Manquantes	29 (4.4 %)	7 (2.7 %)	22 (5.6 %)
QA6			
Moyenne (é.-t.)	3.29 (1.40)	3.20 (1.40)	3.35 (1.41)
Médiane [Min, Max]	3.00 [1.00, 6.00]	3.00 [1.00, 6.00]	3.00 [1.00, 6.00]
Manquantes	30 (4.6 %)	7 (2.7 %)	23 (5.8 %)
QA7			
Moyenne (é.-t.)	5.23 (0.98)	5.16 (1.02)	5.28 (0.94)
Médiane [Min, Max]	5.00 [1.00, 6.00]	5.00 [1.00, 6.00]	6.00 [1.00, 6.00]
Manquantes	34 (5.2 %)	9 (3.4 %)	25 (6.3 %)
QA8			
Moyenne (é.-t.)	4.89 (1.09)	4.96 (1.10)	4.85 (1.08)
Médiane [Min, Max]	5.00 [1.00, 6.00]	5.00 [1.00, 6.00]	5.00 [1.00, 6.00]
Manquantes	35 (5.3 %)	9 (3.4 %)	26 (6.6 %)
QA9			
Moyenne (é.-t.)	4.08 (1.28)	4.12 (1.24)	4.05 (1.30)
Médiane [Min, Max]	4.00 [1.00, 6.00]	4.00 [1.00, 6.00]	4.00 [1.00, 6.00]
Manquantes	38 (5.8 %)	12 (4.6 %)	26 (6.6 %)
QA10			
Moyenne (é.-t.)	3.43 (1.36)	3.38 (1.38)	3.47 (1.34)
Médiane [Min, Max]	3.00 [1.00, 6.00]	3.00 [1.00, 6.00]	3.00 [1.00, 6.00]
Manquantes	40 (6.1 %)	14 (5.4 %)	26 (6.6 %)
QA11			
Moyenne (é.-t.)	4.89 (1.10)	4.71 (1.18)	5.01 (1.03)
Médiane [Min, Max]	5.00 [1.00, 6.00]	5.00 [1.00, 6.00]	5.00 [1.00, 6.00]
Manquantes	39 (5.9 %)	13 (5.0 %)	26 (6.6 %)
QA12			
Moyenne (é.-t.)	4.83 (1.03)	4.75 (1.04)	4.87 (1.02)
Médiane [Min, Max]	5.00 [1.00, 6.00]	5.00 [1.00, 6.00]	5.00 [1.00, 6.00]
Manquantes	44 (6.7 %)	15 (5.7 %)	29 (7.3 %)
QA13			
Moyenne (é.-t.)	3.34 (1.45)	3.38 (1.48)	3.31 (1.43)

Réponses aux questions	Global (N=657)	Contrôle (N=261)	Intervention (N=396)
Médiane [Min, Max]	3.00 [1.00, 6.00]	3.00 [1.00, 6.00]	3.00 [1.00, 6.00]
Manquantes	54 (8.2 %)	18 (6.9 %)	36 (9.1 %)
QB1			
Moyenne (é.-t.)	4.32 (1.65)	4.31 (1.59)	4.32 (1.70)
Médiane [Min, Max]	4.00 [1.00, 7.00]	4.00 [1.00, 7.00]	4.00 [1.00, 7.00]
Manquantes	54 (8.2 %)	18 (6.9 %)	36 (9.1 %)
QB2			
Moyenne (é.-t.)	5.49 (1.25)	5.45 (1.32)	5.51 (1.20)
Médiane [Min, Max]	6.00 [1.00, 7.00]	6.00 [1.00, 7.00]	6.00 [1.00, 7.00]
Manquantes	55 (8.4 %)	19 (7.3 %)	36 (9.1 %)
QB3			
Moyenne (é.-t.)	4.48 (1.50)	4.43 (1.52)	4.52 (1.49)
Médiane [Min, Max]	4.00 [1.00, 7.00]	4.00 [1.00, 7.00]	5.00 [1.00, 7.00]
Manquantes	55 (8.4 %)	19 (7.3 %)	36 (9.1 %)
QB4			
Moyenne (é.-t.)	4.61 (1.62)	4.63 (1.61)	4.59 (1.63)
Médiane [Min, Max]	5.00 [1.00, 7.00]	5.00 [1.00, 7.00]	5.00 [1.00, 7.00]
Manquantes	56 (8.5 %)	20 (7.7 %)	36 (9.1 %)
QB5			
Moyenne (é.-t.)	5.39 (1.60)	5.28 (1.59)	5.46 (1.60)
Médiane [Min, Max]	6.00 [1.00, 7.00]	6.00 [1.00, 7.00]	6.00 [1.00, 7.00]
Manquantes	55 (8.4 %)	19 (7.3 %)	36 (9.1 %)
QB6			
Moyenne (é.-t.)	4.76 (1.35)	4.68 (1.41)	4.81 (1.30)
Médiane [Min, Max]	5.00 [1.00, 7.00]	5.00 [1.00, 7.00]	5.00 [1.00, 7.00]
Manquantes	56 (8.5 %)	20 (7.7 %)	36 (9.1 %)
QB7			
Moyenne (é.-t.)	4.26 (1.42)	4.23 (1.48)	4.28 (1.38)
Médiane [Min, Max]	4.00 [1.00, 7.00]	4.00 [1.00, 7.00]	4.00 [1.00, 7.00]
Manquantes	57 (8.7 %)	20 (7.7 %)	37 (9.3 %)
QB8			
Moyenne (é.-t.)	4.35 (1.73)	4.37 (1.72)	4.33 (1.73)
Médiane [Min, Max]	4.00 [1.00, 7.00]	4.00 [1.00, 7.00]	4.00 [1.00, 7.00]

Réponses aux questions	Global (N=657)	Contrôle (N=261)	Intervention (N=396)
Manquantes	60 (9.1 %)	20 (7.7 %)	40 (10.1 %)
QB9			
Moyenne (é.-t.)	5.54 (1.33)	5.48 (1.42)	5.57 (1.27)
Médiane [Min, Max]	6.00 [1.00, 7.00]	6.00 [1.00, 7.00]	6.00 [1.00, 7.00]
Manquantes	60 (9.1 %)	20 (7.7 %)	40 (10.1 %)
QB10			
Moyenne (é.-t.)	5.09 (1.54)	5.14 (1.53)	5.06 (1.54)
Médiane [Min, Max]	5.00 [1.00, 7.00]	5.00 [1.00, 7.00]	5.00 [1.00, 7.00]
Manquantes	62 (9.4 %)	20 (7.7 %)	42 (10.6 %)
QB11			
Moyenne (é.-t.)	4.50 (1.35)	4.55 (1.34)	4.46 (1.35)
Médiane [Min, Max]	5.00 [1.00, 7.00]	5.00 [1.00, 7.00]	5.00 [1.00, 7.00]
Manquantes	64 (9.7 %)	21 (8.0 %)	43 (10.9 %)
QB12			
Moyenne (é.-t.)	5.34 (1.53)	5.36 (1.48)	5.33 (1.57)
Médiane [Min, Max]	6.00 [1.00, 7.00]	6.00 [1.00, 7.00]	6.00 [1.00, 7.00]
Manquantes	66 (10.0 %)	22 (8.4 %)	44 (11.1 %)
QB13			
Moyenne (é.-t.)	5.76 (1.48)	5.73 (1.54)	5.78 (1.45)
Médiane [Min, Max]	6.00 [1.00, 7.00]	6.00 [1.00, 7.00]	6.00 [1.00, 7.00]
Manquantes	66 (10.0 %)	22 (8.4 %)	44 (11.1 %)
QB14			
Moyenne (é.-t.)	4.81 (1.55)	4.90 (1.56)	4.75 (1.55)
Médiane [Min, Max]	5.00 [1.00, 7.00]	5.00 [1.00, 7.00]	5.00 [1.00, 7.00]
Manquantes	67 (10.2 %)	22 (8.4 %)	45 (11.4 %)
QB15			
Moyenne (é.-t.)	4.33 (1.68)	4.39 (1.69)	4.29 (1.68)
Médiane [Min, Max]	5.00 [1.00, 7.00]	5.00 [1.00, 7.00]	5.00 [1.00, 7.00]
Manquantes	68 (10.4 %)	23 (8.8 %)	45 (11.4 %)
QB16			
Moyenne (é.-t.)	4.77 (1.89)	4.68 (1.89)	4.82 (1.88)
Médiane [Min, Max]	5.00 [1.00, 7.00]	5.00 [1.00, 7.00]	5.00 [1.00, 7.00]
Manquantes	69 (10.5 %)	23 (8.8 %)	46 (11.6 %)

Réponses aux questions	Global (N=657)	Contrôle (N=261)	Intervention (N=396)
QB17			
Moyenne (é.-t.)	5.37 (1.47)	5.32 (1.48)	5.41 (1.47)
Médiane [Min, Max]	6.00 [1.00, 7.00]	5.00 [1.00, 7.00]	6.00 [1.00, 7.00]
Manquantes	69 (10.5 %)	23 (8.8 %)	46 (11.6 %)
QB18			
Moyenne (é.-t.)	3.90 (1.66)	3.92 (1.73)	3.89 (1.62)
Médiane [Min, Max]	4.00 [1.00, 7.00]	4.00 [1.00, 7.00]	4.00 [1.00, 7.00]
Manquantes	71 (10.8 %)	25 (9.6 %)	46 (11.6 %)
QB19			
Moyenne (é.-t.)	4.81 (1.51)	4.85 (1.46)	4.79 (1.55)
Médiane [Min, Max]	5.00 [1.00, 7.00]	5.00 [1.00, 7.00]	5.00 [1.00, 7.00]
Manquantes	73 (11.1 %)	26 (10.0 %)	47 (11.9 %)
QB20			
Moyenne (é.-t.)	5.23 (1.41)	5.20 (1.37)	5.26 (1.43)
Médiane [Min, Max]	5.00 [1.00, 7.00]	5.00 [1.00, 7.00]	5.00 [1.00, 7.00]
Manquantes	74 (11.3 %)	26 (10.0 %)	48 (12.1 %)
QB21			
Moyenne (é.-t.)	4.48 (1.64)	4.54 (1.63)	4.45 (1.65)
Médiane [Min, Max]	5.00 [1.00, 7.00]	5.00 [1.00, 7.00]	5.00 [1.00, 7.00]
Manquantes	74 (11.3 %)	26 (10.0 %)	48 (12.1 %)
QB22			
Moyenne (é.-t.)	4.27 (1.60)	4.12 (1.67)	4.37 (1.55)
Médiane [Min, Max]	4.00 [1.00, 7.00]	4.00 [1.00, 7.00]	4.00 [1.00, 7.00]
Manquantes	76 (11.6 %)	27 (10.3 %)	49 (12.4 %)
QB23			
Moyenne (é.-t.)	4.45 (1.64)	4.49 (1.69)	4.42 (1.61)
Médiane [Min, Max]	5.00 [1.00, 7.00]	5.00 [1.00, 7.00]	4.00 [1.00, 7.00]
Manquantes	75 (11.4 %)	27 (10.3 %)	48 (12.1 %)
QB24			
Moyenne (é.-t.)	4.86 (1.35)	4.81 (1.40)	4.89 (1.32)
Médiane [Min, Max]	5.00 [1.00, 7.00]	5.00 [1.00, 7.00]	5.00 [1.00, 7.00]
Manquantes	75 (11.4 %)	27 (10.3 %)	48 (12.1 %)
QB25			

Réponses aux questions	Global (N=657)	Contrôle (N=261)	Intervention (N=396)
Moyenne (é.-t.)	4.60 (1.76)	4.53 (1.76)	4.64 (1.76)
Médiane [Min, Max]	5.00 [1.00, 7.00]	5.00 [1.00, 7.00]	5.00 [1.00, 7.00]
Manquantes	75 (11.4 %)	27 (10.3 %)	48 (12.1 %)
QB26			
Moyenne (é.-t.)	4.98 (1.60)	4.94 (1.60)	5.01 (1.60)
Médiane [Min, Max]	5.00 [1.00, 7.00]	5.00 [1.00, 7.00]	5.00 [1.00, 7.00]
Manquantes	77 (11.7 %)	29 (11.1 %)	48 (12.1 %)
QB27			
Moyenne (é.-t.)	5.13 (1.47)	5.07 (1.52)	5.17 (1.44)
Médiane [Min, Max]	5.00 [1.00, 7.00]	5.00 [1.00, 7.00]	5.00 [1.00, 7.00]
Manquantes	76 (11.6 %)	28 (10.7 %)	48 (12.1 %)
QB28			
Moyenne (é.-t.)	4.76 (1.75)	4.69 (1.78)	4.81 (1.73)
Médiane [Min, Max]	5.00 [1.00, 7.00]	5.00 [1.00, 7.00]	5.00 [1.00, 7.00]
Manquantes	79 (12.0 %)	29 (11.1 %)	50 (12.6 %)
QB29			
Moyenne (é.-t.)	5.13 (1.38)	5.17 (1.38)	5.11 (1.38)
Médiane [Min, Max]	5.00 [1.00, 7.00]	5.00 [1.00, 7.00]	5.00 [1.00, 7.00]
Manquantes	77 (11.7 %)	28 (10.7 %)	49 (12.4 %)
QB30			
Moyenne (é.-t.)	3.97 (1.66)	4.21 (1.61)	3.81 (1.67)
Médiane [Min, Max]	4.00 [1.00, 7.00]	4.00 [1.00, 7.00]	4.00 [1.00, 7.00]
Manquantes	77 (11.7 %)	28 (10.7 %)	49 (12.4 %)
QC1			
Moyenne (é.-t.)	4.08 (1.48)	3.61 (1.45)	4.40 (1.41)
Médiane [Min, Max]	4.00 [1.00, 7.00]	4.00 [1.00, 7.00]	5.00 [1.00, 7.00]
Manquantes	81 (12.3 %)	30 (11.5 %)	51 (12.9 %)
QC2			
Moyenne (é.-t.)	3.28 (1.59)	2.76 (1.53)	3.64 (1.52)
Médiane [Min, Max]	3.00 [1.00, 7.00]	2.00 [1.00, 7.00]	4.00 [1.00, 7.00]
Manquantes	84 (12.8 %)	32 (12.3 %)	52 (13.1 %)
QC3			
Moyenne (é.-t.)	3.71 (1.51)	3.37 (1.44)	3.95 (1.51)

Réponses aux questions	Global (N=657)	Contrôle (N=261)	Intervention (N=396)
Médiane [Min, Max]	4.00 [1.00, 7.00]	4.00 [1.00, 7.00]	4.00 [1.00, 7.00]
Manquantes	83 (12.6 %)	30 (11.5 %)	53 (13.4 %)
QC4			
Moyenne (é.-t.)	2.93 (1.62)	2.40 (1.45)	3.28 (1.63)
Médiane [Min, Max]	3.00 [1.00, 7.00]	2.00 [1.00, 7.00]	3.00 [1.00, 7.00]
Manquantes	84 (12.8 %)	31 (11.9 %)	53 (13.4 %)
QC5			
Moyenne (é.-t.)	3.97 (1.50)	3.52 (1.46)	4.28 (1.46)
Médiane [Min, Max]	4.00 [1.00, 7.00]	4.00 [1.00, 7.00]	5.00 [1.00, 7.00]
Manquantes	85 (12.9 %)	31 (11.9 %)	54 (13.6 %)
QC6			
Moyenne (é.-t.)	2.92 (1.59)	2.48 (1.44)	3.22 (1.62)
Médiane [Min, Max]	3.00 [1.00, 7.00]	2.00 [1.00, 6.00]	3.00 [1.00, 7.00]
Manquantes	83 (12.6 %)	30 (11.5 %)	53 (13.4 %)
QC7			
Moyenne (é.-t.)	3.56 (1.48)	3.23 (1.46)	3.78 (1.45)
Médiane [Min, Max]	4.00 [1.00, 7.00]	3.00 [1.00, 7.00]	4.00 [1.00, 7.00]
Manquantes	84 (12.8 %)	30 (11.5 %)	54 (13.6 %)
QC8			
Moyenne (é.-t.)	2.93 (1.60)	2.47 (1.44)	3.24 (1.62)
Médiane [Min, Max]	3.00 [1.00, 7.00]	2.00 [1.00, 7.00]	3.00 [1.00, 7.00]
Manquantes	86 (13.1 %)	31 (11.9 %)	55 (13.9 %)
QC9			
Moyenne (é.-t.)	3.65 (1.66)	3.30 (1.67)	3.89 (1.61)
Médiane [Min, Max]	4.00 [1.00, 7.00]	3.00 [1.00, 7.00]	4.00 [1.00, 7.00]
Manquantes	87 (13.2 %)	32 (12.3 %)	55 (13.9 %)
QC10			
Moyenne (é.-t.)	3.44 (1.70)	3.04 (1.69)	3.70 (1.66)
Médiane [Min, Max]	3.00 [1.00, 7.00]	3.00 [1.00, 7.00]	4.00 [1.00, 7.00]
Manquantes	87 (13.2 %)	31 (11.9 %)	56 (14.1 %)
Enseignant			
A1	46 (7.0 %)	46 (17.6 %)	0 (0 %)
B2	57 (8.7 %)	0 (0 %)	57 (14.4 %)

Réponses aux questions	Global (N=657)	Contrôle (N=261)	Intervention (N=396)
C3	131 (19.9 %)	131 (50.2 %)	0 (0 %)
D4	116 (17.7 %)	0 (0 %)	116 (29.3 %)
E5	67 (10.2 %)	67 (25.7 %)	0 (0 %)
F6	87 (13.2 %)	0 (0 %)	87 (22.0 %)
G7	76 (11.6 %)	0 (0 %)	76 (19.2 %)
H8	17 (2.6 %)	17 (6.5 %)	0 (0 %)
I9	60 (9.1 %)	0 (0 %)	60 (15.2 %)
Session			
A24	365 (55.6 %)	133 (51.0 %)	232 (58.6 %)
A25	138 (21.0 %)	83 (31.8 %)	55 (13.9 %)
H25	154 (23.4 %)	45 (17.2 %)	109 (27.5 %)
Classe			
1	25 (3.8 %)	0 (0 %)	25 (6.3 %)
10	25 (3.8 %)	25 (9.6 %)	0 (0 %)
11	23 (3.5 %)	0 (0 %)	23 (5.8 %)
12	25 (3.8 %)	0 (0 %)	25 (6.3 %)
13	26 (4.0 %)	26 (10.0 %)	0 (0 %)
14	23 (3.5 %)	0 (0 %)	23 (5.8 %)
15	21 (3.2 %)	0 (0 %)	21 (5.3 %)
16	22 (3.3 %)	22 (8.4 %)	0 (0 %)
17	23 (3.5 %)	23 (8.8 %)	0 (0 %)
18	25 (3.8 %)	0 (0 %)	25 (6.3 %)
19	21 (3.2 %)	0 (0 %)	21 (5.3 %)
2	25 (3.8 %)	0 (0 %)	25 (6.3 %)
20	10 (1.5 %)	0 (0 %)	10 (2.5 %)
21	13 (2.0 %)	0 (0 %)	13 (3.3 %)
22	22 (3.3 %)	22 (8.4 %)	0 (0 %)
23	18 (2.7 %)	0 (0 %)	18 (4.5 %)
24	22 (3.3 %)	0 (0 %)	22 (5.6 %)
25	23 (3.5 %)	23 (8.8 %)	0 (0 %)
26	15 (2.3 %)	0 (0 %)	15 (3.8 %)
27	21 (3.2 %)	0 (0 %)	21 (5.3 %)
28	36 (5.5 %)	36 (13.8 %)	0 (0 %)

Réponses aux questions	Global (N=657)	Contrôle (N=261)	Intervention (N=396)
29	24 (3.7 %)	24 (9.2 %)	0 (0 %)
3	17 (2.6 %)	17 (6.5 %)	0 (0 %)
30	19 (2.9 %)	0 (0 %)	19 (4.8 %)
4	18 (2.7 %)	0 (0 %)	18 (4.5 %)
5	20 (3.0 %)	0 (0 %)	20 (5.1 %)
6	17 (2.6 %)	0 (0 %)	17 (4.3 %)
7	24 (3.7 %)	24 (9.2 %)	0 (0 %)
8	19 (2.9 %)	19 (7.3 %)	0 (0 %)
9	35 (5.3 %)	0 (0 %)	35 (8.8 %)
ScoreG_AOT			
Moyenne (é.-t.)	57.21 (6.89)	56.75 (7.08)	57.53 (6.75)
Médiane [Min, Max]	57.00 [30.00, 75.00]	56.00 [42.00, 75.00]	57.00 [30.00, 74.00]
Manquantes	58 (8.8 %)	21 (8.0 %)	37 (9.3 %)
ScoreG_TEIQue			
Moyenne (é.-t.)	138.87 (20.04)	138.78 (20.20)	138.93 (19.97)
Médiane [Min, Max]	140.00 [78.00, 193.00]	139.00 [79.00, 193.00]	140.50 [78.00, 183.00]
Manquantes	85 (12.9 %)	33 (12.6 %)	52 (13.1 %)
Score_WellBeing			
Moyenne (é.-t.)	31.45 (6.34)	31.14 (6.22)	31.66 (6.42)
Médiane [Min, Max]	32.00 [8.00, 42.00]	32.00 [10.00, 42.00]	33.00 [8.00, 42.00]
Manquantes	76 (11.6 %)	28 (10.7 %)	48 (12.1 %)
Score_SelfCtrl			
Moyenne (é.-t.)	26.23 (5.57)	26.41 (5.54)	26.11 (5.59)
Médiane [Min, Max]	26.00 [10.00, 41.00]	27.00 [10.00, 41.00]	26.00 [11.00, 41.00]
Manquantes	78 (11.9 %)	28 (10.7 %)	50 (12.6 %)
Score_Emot			
Moyenne (é.-t.)	39.27 (6.94)	39.08 (7.24)	39.39 (6.74)
Médiane [Min, Max]	39.00 [18.00, 56.00]	39.00 [18.00, 56.00]	39.00 [18.00, 55.00]
Manquantes	79 (12.0 %)	29 (11.1 %)	50 (12.6 %)

Réponses aux questions	Global (N=657)	Contrôle (N=261)	Intervention (N=396)
Score_Socia			
Moyenne (é.-t.)	28.40 (5.71)	28.38 (5.59)	28.41 (5.80)
Médiane [Min, Max]	28.00 [11.00, 42.00]	28.00 [14.00, 42.00]	29.00 [11.00, 42.00]
Manquantes	78 (11.9 %)	29 (11.1 %)	49 (12.4 %)
Score_ÉSAS			
Moyenne (é.-t.)	34.39 (12.90)	29.98 (11.91)	37.34 (12.70)
Médiane [Min, Max]	34.00 [10.00, 70.00]	29.00 [10.00, 63.00]	37.00 [10.00, 70.00]
Manquantes	91 (13.9 %)	34 (13.0 %)	57 (14.4 %)
Score_Accep			
Moyenne (é.-t.)	18.96 (6.37)	16.97 (6.11)	20.30 (6.19)
Médiane [Min, Max]	19.00 [5.00, 35.00]	17.00 [5.00, 34.00]	20.00 [5.00, 35.00]
Manquantes	89 (13.5 %)	33 (12.6 %)	56 (14.1 %)
Score_Intim			
Moyenne (é.-t.)	15.46 (7.26)	13.03 (6.67)	17.08 (7.19)
Médiane [Min, Max]	15.00 [5.00, 35.00]	12.00 [5.00, 31.00]	17.00 [5.00, 35.00]
Manquantes	90 (13.7 %)	34 (13.0 %)	56 (14.1 %)

■ 2.3 Statistiques descriptives - Temps 3

Réponses aux questions	Global (N=157)	Contrôle (N=45)	Intervention (N=112)
Genre			
Autre	2 (1.3 %)	1 (2.2 %)	1 (0.9 %)
Féminin	103 (65.6 %)	28 (62.2 %)	75 (67.0 %)
Masculin	51 (32.5 %)	16 (35.6 %)	35 (31.3 %)
Manquantes	1 (0.6 %)	0 (0.0 %)	1 (0.9 %)
Statut			
Autre	3 (1.9 %)	3 (6.7 %)	0 (0 %)
Mis en pause des études collégiales	1 (0.6 %)	1 (2.2 %)	0 (0 %)
Toujours aux études collégiales	151 (96.2 %)	40 (88.9 %)	111 (99.1 %)
Manquantes	2 (1.3 %)	1 (2.2 %)	1 (0.9 %)
EtabPremCours			
Collège André Grasset	79 (50.3 %)	15 (33.3 %)	64 (57.1 %)
Collège de Maisonneuve	76 (48.4 %)	29 (64.4 %)	47 (42.0 %)
Manquantes	2 (1.3 %)	1 (2.2 %)	1 (0.9 %)
QA1			
Moyenne (é.-t.)	5.11 (1.15)	4.92 (1.38)	5.19 (1.04)
Médiane [Min, Max]	5.00 [1.00, 6.00]	5.00 [1.00, 6.00]	5.00 [1.00, 6.00]
Manquantes	23 (14.6 %)	8 (17.8 %)	15 (13.4 %)
QA2			
Moyenne (é.-t.)	5.52 (0.83)	5.56 (0.69)	5.50 (0.88)
Médiane [Min, Max]	6.00 [1.00, 6.00]	6.00 [4.00, 6.00]	6.00 [1.00, 6.00]
Manquantes	25 (15.9 %)	9 (20.0 %)	16 (14.3 %)
QA3			
Moyenne (é.-t.)	5.31 (0.79)	5.37 (0.60)	5.28 (0.85)
Médiane [Min, Max]	5.00 [1.00, 6.00]	5.00 [4.00, 6.00]	5.00 [1.00, 6.00]

Réponses aux questions	Global (N=157)	Contrôle (N=45)	Intervention (N=112)
Manquantes	27 (17.2 %)	10 (22.2 %)	17 (15.2 %)
QA4			
Moyenne (é.-t.)	4.20 (1.32)	4.09 (1.44)	4.24 (1.28)
Médiane [Min, Max]	4.00 [1.00, 6.00]	4.00 [1.00, 6.00]	4.00 [1.00, 6.00]
Manquantes	30 (19.1 %)	11 (24.4 %)	19 (17.0 %)
QA5			
Moyenne (é.-t.)	3.98 (1.20)	4.15 (1.23)	3.92 (1.20)
Médiane [Min, Max]	4.00 [1.00, 6.00]	4.00 [2.00, 6.00]	4.00 [1.00, 6.00]
Manquantes	32 (20.4 %)	12 (26.7 %)	20 (17.9 %)
QA6			
Moyenne (é.-t.)	3.66 (1.41)	3.66 (1.45)	3.66 (1.40)
Médiane [Min, Max]	3.00 [1.00, 6.00]	3.00 [1.00, 6.00]	4.00 [1.00, 6.00]
Manquantes	34 (21.7 %)	13 (28.9 %)	21 (18.8 %)
QA7			
Moyenne (é.-t.)	5.54 (0.78)	5.58 (0.79)	5.53 (0.78)
Médiane [Min, Max]	6.00 [2.00, 6.00]	6.00 [2.00, 6.00]	6.00 [3.00, 6.00]
Manquantes	33 (21.0 %)	12 (26.7 %)	21 (18.8 %)
QA8			
Moyenne (é.-t.)	5.06 (0.96)	4.79 (1.05)	5.16 (0.91)
Médiane [Min, Max]	5.00 [2.00, 6.00]	5.00 [2.00, 6.00]	5.00 [2.00, 6.00]
Manquantes	33 (21.0 %)	12 (26.7 %)	21 (18.8 %)
QA9			
Moyenne (é.-t.)	4.47 (1.15)	4.31 (1.28)	4.53 (1.10)
Médiane [Min, Max]	5.00 [1.00, 6.00]	4.00 [2.00, 6.00]	5.00 [1.00, 6.00]
Manquantes	36 (22.9 %)	13 (28.9 %)	23 (20.5 %)
QA10			
Moyenne (é.-t.)	3.66 (1.33)	3.63 (1.50)	3.67 (1.28)
Médiane [Min, Max]	4.00 [1.00, 6.00]	4.00 [1.00, 6.00]	4.00 [1.00, 6.00]
Manquantes	39 (24.8 %)	15 (33.3 %)	24 (21.4 %)
QA11			
Moyenne (é.-t.)	5.03 (1.12)	4.87 (1.31)	5.09 (1.06)
Médiane [Min, Max]	5.00 [1.00, 6.00]	5.00 [2.00, 6.00]	5.00 [1.00, 6.00]
Manquantes	39 (24.8 %)	15 (33.3 %)	24 (21.4 %)

Réponses aux questions	Global (N=157)	Contrôle (N=45)	Intervention (N=112)
QA12			
Moyenne (é.-t.)	5.16 (0.85)	5.03 (0.96)	5.21 (0.81)
Médiane [Min, Max]	5.00 [3.00, 6.00]	5.00 [3.00, 6.00]	5.00 [3.00, 6.00]
Manquantes	40 (25.5 %)	15 (33.3 %)	25 (22.3 %)
QA13			
Moyenne (é.-t.)	3.53 (1.42)	3.50 (1.48)	3.55 (1.40)
Médiane [Min, Max]	3.00 [1.00, 6.00]	3.00 [1.00, 6.00]	3.00 [1.00, 6.00]
Manquantes	41 (26.1 %)	15 (33.3 %)	26 (23.2 %)
QB1			
Moyenne (é.-t.)	4.20 (1.69)	4.03 (1.81)	4.26 (1.65)
Médiane [Min, Max]	4.00 [1.00, 7.00]	4.50 [1.00, 7.00]	4.00 [1.00, 7.00]
Manquantes	41 (26.1 %)	15 (33.3 %)	26 (23.2 %)
QB2			
Moyenne (é.-t.)	5.61 (1.18)	5.37 (1.16)	5.70 (1.18)
Médiane [Min, Max]	6.00 [2.00, 7.00]	6.00 [3.00, 7.00]	6.00 [2.00, 7.00]
Manquantes	41 (26.1 %)	15 (33.3 %)	26 (23.2 %)
QB3			
Moyenne (é.-t.)	4.78 (1.27)	4.90 (1.16)	4.73 (1.31)
Médiane [Min, Max]	5.00 [1.00, 7.00]	5.00 [2.00, 6.00]	5.00 [1.00, 7.00]
Manquantes	41 (26.1 %)	15 (33.3 %)	26 (23.2 %)
QB4			
Moyenne (é.-t.)	4.60 (1.63)	4.67 (1.88)	4.58 (1.54)
Médiane [Min, Max]	5.00 [1.00, 7.00]	5.00 [1.00, 7.00]	5.00 [1.00, 7.00]
Manquantes	41 (26.1 %)	15 (33.3 %)	26 (23.2 %)
QB5			
Moyenne (é.-t.)	5.46 (1.66)	5.33 (1.79)	5.50 (1.62)
Médiane [Min, Max]	6.00 [1.00, 7.00]	6.00 [1.00, 7.00]	6.00 [1.00, 7.00]
Manquantes	41 (26.1 %)	15 (33.3 %)	26 (23.2 %)
QB6			
Moyenne (é.-t.)	4.66 (1.46)	4.73 (1.51)	4.63 (1.46)
Médiane [Min, Max]	5.00 [1.00, 7.00]	5.00 [2.00, 7.00]	5.00 [1.00, 7.00]
Manquantes	41 (26.1 %)	15 (33.3 %)	26 (23.2 %)
QB7			

Réponses aux questions	Global (N=157)	Contrôle (N=45)	Intervention (N=112)
Moyenne (é.-t.)	4.11 (1.34)	3.90 (1.37)	4.19 (1.32)
Médiane [Min, Max]	4.00 [1.00, 7.00]	4.00 [1.00, 6.00]	4.00 [1.00, 7.00]
Manquantes	41 (26.1 %)	15 (33.3 %)	26 (23.2 %)
QB8			
Moyenne (é.-t.)	4.47 (1.67)	4.30 (1.64)	4.52 (1.68)
Médiane [Min, Max]	5.00 [1.00, 7.00]	4.50 [1.00, 7.00]	5.00 [1.00, 7.00]
Manquantes	41 (26.1 %)	15 (33.3 %)	26 (23.2 %)
QB9			
Moyenne (é.-t.)	5.63 (1.22)	5.63 (1.38)	5.62 (1.16)
Médiane [Min, Max]	6.00 [2.00, 7.00]	6.00 [3.00, 7.00]	6.00 [2.00, 7.00]
Manquantes	42 (26.8 %)	15 (33.3 %)	27 (24.1 %)
QB10			
Moyenne (é.-t.)	5.01 (1.61)	5.07 (1.68)	4.99 (1.59)
Médiane [Min, Max]	5.00 [1.00, 7.00]	5.00 [1.00, 7.00]	5.00 [1.00, 7.00]
Manquantes	42 (26.8 %)	15 (33.3 %)	27 (24.1 %)
QB11			
Moyenne (é.-t.)	4.54 (1.31)	4.30 (1.39)	4.63 (1.28)
Médiane [Min, Max]	5.00 [1.00, 7.00]	4.00 [1.00, 7.00]	5.00 [2.00, 7.00]
Manquantes	44 (28.0 %)	15 (33.3 %)	29 (25.9 %)
QB12			
Moyenne (é.-t.)	5.46 (1.46)	5.50 (1.59)	5.45 (1.42)
Médiane [Min, Max]	6.00 [1.00, 7.00]	6.00 [2.00, 7.00]	6.00 [1.00, 7.00]
Manquantes	44 (28.0 %)	15 (33.3 %)	29 (25.9 %)
QB13			
Moyenne (é.-t.)	5.76 (1.40)	5.43 (1.70)	5.88 (1.26)
Médiane [Min, Max]	6.00 [1.00, 7.00]	6.00 [1.00, 7.00]	6.00 [1.00, 7.00]
Manquantes	43 (27.4 %)	15 (33.3 %)	28 (25.0 %)
QB14			
Moyenne (é.-t.)	4.72 (1.44)	4.80 (1.45)	4.69 (1.44)
Médiane [Min, Max]	5.00 [1.00, 7.00]	5.00 [2.00, 7.00]	5.00 [1.00, 7.00]
Manquantes	43 (27.4 %)	15 (33.3 %)	28 (25.0 %)
QB15			
Moyenne (é.-t.)	4.46 (1.57)	4.43 (1.83)	4.46 (1.48)

Réponses aux questions	Global (N=157)	Contrôle (N=45)	Intervention (N=112)
Médiane [Min, Max]	5.00 [1.00, 7.00]	5.00 [1.00, 7.00]	5.00 [1.00, 7.00]
Manquantes	43 (27.4 %)	15 (33.3 %)	28 (25.0 %)
QB16			
Moyenne (é.-t.)	4.68 (1.83)	4.33 (1.86)	4.81 (1.81)
Médiane [Min, Max]	5.00 [1.00, 7.00]	4.00 [2.00, 7.00]	5.00 [1.00, 7.00]
Manquantes	43 (27.4 %)	15 (33.3 %)	28 (25.0 %)
QB17			
Moyenne (é.-t.)	5.75 (1.27)	5.70 (1.12)	5.77 (1.32)
Médiane [Min, Max]	6.00 [2.00, 7.00]	6.00 [3.00, 7.00]	6.00 [2.00, 7.00]
Manquantes	43 (27.4 %)	15 (33.3 %)	28 (25.0 %)
QB18			
Moyenne (é.-t.)	3.96 (1.77)	3.90 (1.77)	3.99 (1.79)
Médiane [Min, Max]	4.00 [1.00, 7.00]	4.00 [1.00, 7.00]	4.00 [1.00, 7.00]
Manquantes	43 (27.4 %)	15 (33.3 %)	28 (25.0 %)
QB19			
Moyenne (é.-t.)	4.90 (1.30)	4.87 (1.41)	4.92 (1.27)
Médiane [Min, Max]	5.00 [1.00, 7.00]	5.00 [2.00, 7.00]	5.00 [1.00, 7.00]
Manquantes	44 (28.0 %)	15 (33.3 %)	29 (25.9 %)
QB20			
Moyenne (é.-t.)	5.45 (1.40)	5.43 (1.43)	5.45 (1.40)
Médiane [Min, Max]	6.00 [1.00, 7.00]	6.00 [2.00, 7.00]	6.00 [1.00, 7.00]
Manquantes	43 (27.4 %)	15 (33.3 %)	28 (25.0 %)
QB21			
Moyenne (é.-t.)	4.60 (1.72)	4.50 (1.85)	4.63 (1.68)
Médiane [Min, Max]	5.00 [1.00, 7.00]	5.00 [1.00, 7.00]	5.00 [1.00, 7.00]
Manquantes	43 (27.4 %)	15 (33.3 %)	28 (25.0 %)
QB22			
Moyenne (é.-t.)	4.36 (1.56)	4.20 (1.32)	4.42 (1.64)
Médiane [Min, Max]	4.00 [1.00, 7.00]	4.00 [2.00, 7.00]	4.00 [1.00, 7.00]
Manquantes	43 (27.4 %)	15 (33.3 %)	28 (25.0 %)
QB23			
Moyenne (é.-t.)	4.57 (1.56)	4.63 (1.59)	4.55 (1.56)
Médiane [Min, Max]	5.00 [1.00, 7.00]	5.00 [1.00, 7.00]	5.00 [1.00, 7.00]

Réponses aux questions	Global (N=157)	Contrôle (N=45)	Intervention (N=112)
Manquantes	43 (27.4 %)	15 (33.3 %)	28 (25.0 %)
QB24			
Moyenne (é.-t.)	4.94 (1.48)	5.20 (1.35)	4.85 (1.52)
Médiane [Min, Max]	5.00 [1.00, 7.00]	5.00 [2.00, 7.00]	5.00 [1.00, 7.00]
Manquantes	43 (27.4 %)	15 (33.3 %)	28 (25.0 %)
QB25			
Moyenne (é.-t.)	4.50 (1.75)	3.93 (1.89)	4.70 (1.66)
Médiane [Min, Max]	5.00 [1.00, 7.00]	4.00 [1.00, 7.00]	5.00 [1.00, 7.00]
Manquantes	43 (27.4 %)	15 (33.3 %)	28 (25.0 %)
QB26			
Moyenne (é.-t.)	5.29 (1.33)	5.53 (1.31)	5.20 (1.33)
Médiane [Min, Max]	6.00 [1.00, 7.00]	6.00 [1.00, 7.00]	6.00 [1.00, 7.00]
Manquantes	44 (28.0 %)	15 (33.3 %)	29 (25.9 %)
QB27			
Moyenne (é.-t.)	5.29 (1.46)	5.10 (1.67)	5.36 (1.38)
Médiane [Min, Max]	5.00 [1.00, 7.00]	5.00 [1.00, 7.00]	5.00 [1.00, 7.00]
Manquantes	44 (28.0 %)	15 (33.3 %)	29 (25.9 %)
QB28			
Moyenne (é.-t.)	4.81 (1.79)	4.43 (1.76)	4.94 (1.80)
Médiane [Min, Max]	5.00 [1.00, 7.00]	5.00 [1.00, 7.00]	5.00 [1.00, 7.00]
Manquantes	44 (28.0 %)	15 (33.3 %)	29 (25.9 %)
QB29			
Moyenne (é.-t.)	5.14 (1.37)	5.27 (1.23)	5.10 (1.42)
Médiane [Min, Max]	5.00 [2.00, 7.00]	5.50 [2.00, 7.00]	5.00 [2.00, 7.00]
Manquantes	45 (28.7 %)	15 (33.3 %)	30 (26.8 %)
QB30			
Moyenne (é.-t.)	3.71 (1.60)	3.83 (1.68)	3.66 (1.57)
Médiane [Min, Max]	4.00 [1.00, 7.00]	4.00 [1.00, 7.00]	4.00 [1.00, 7.00]
Manquantes	45 (28.7 %)	15 (33.3 %)	30 (26.8 %)
QC1			
Moyenne (é.-t.)	4.07 (1.47)	3.93 (1.39)	4.12 (1.50)
Médiane [Min, Max]	4.00 [1.00, 7.00]	4.00 [1.00, 7.00]	4.00 [1.00, 7.00]
Manquantes	47 (29.9 %)	15 (33.3 %)	32 (28.6 %)

Réponses aux questions	Global (N=157)	Contrôle (N=45)	Intervention (N=112)
QC2			
Moyenne (é.-t.)	3.28 (1.61)	2.87 (1.46)	3.44 (1.64)
Médiane [Min, Max]	3.00 [1.00, 7.00]	2.50 [1.00, 6.00]	4.00 [1.00, 7.00]
Manquantes	47 (29.9 %)	15 (33.3 %)	32 (28.6 %)
QC3			
Moyenne (é.-t.)	3.92 (1.36)	3.90 (1.60)	3.92 (1.27)
Médiane [Min, Max]	4.00 [1.00, 7.00]	4.00 [1.00, 7.00]	4.00 [1.00, 7.00]
Manquantes	47 (29.9 %)	15 (33.3 %)	32 (28.6 %)
QC4			
Moyenne (é.-t.)	3.15 (1.68)	2.93 (1.60)	3.24 (1.71)
Médiane [Min, Max]	3.00 [1.00, 7.00]	2.00 [1.00, 7.00]	3.00 [1.00, 7.00]
Manquantes	47 (29.9 %)	15 (33.3 %)	32 (28.6 %)
QC5			
Moyenne (é.-t.)	4.28 (1.42)	4.30 (1.53)	4.28 (1.38)
Médiane [Min, Max]	5.00 [1.00, 7.00]	4.00 [1.00, 7.00]	5.00 [1.00, 7.00]
Manquantes	47 (29.9 %)	15 (33.3 %)	32 (28.6 %)
QC6			
Moyenne (é.-t.)	3.03 (1.61)	2.70 (1.49)	3.15 (1.64)
Médiane [Min, Max]	3.00 [1.00, 6.00]	2.00 [1.00, 6.00]	3.00 [1.00, 6.00]
Manquantes	47 (29.9 %)	15 (33.3 %)	32 (28.6 %)
QC7			
Moyenne (é.-t.)	3.81 (1.40)	3.70 (1.32)	3.85 (1.44)
Médiane [Min, Max]	4.00 [1.00, 7.00]	4.00 [1.00, 6.00]	4.00 [1.00, 7.00]
Manquantes	47 (29.9 %)	15 (33.3 %)	32 (28.6 %)
QC8			
Moyenne (é.-t.)	3.07 (1.54)	2.70 (1.39)	3.21 (1.58)
Médiane [Min, Max]	3.00 [1.00, 7.00]	2.50 [1.00, 5.00]	3.00 [1.00, 7.00]
Manquantes	47 (29.9 %)	15 (33.3 %)	32 (28.6 %)
QC9			
Moyenne (é.-t.)	3.71 (1.58)	3.60 (1.77)	3.75 (1.51)
Médiane [Min, Max]	4.00 [1.00, 7.00]	4.00 [1.00, 7.00]	4.00 [1.00, 7.00]
Manquantes	47 (29.9 %)	15 (33.3 %)	32 (28.6 %)
QC10			

Réponses aux questions	Global (N=157)	Contrôle (N=45)	Intervention (N=112)
Moyenne (é.-t.)	3.42 (1.63)	3.30 (1.78)	3.46 (1.57)
Médiane [Min, Max]	3.50 [1.00, 7.00]	3.00 [1.00, 7.00]	4.00 [1.00, 7.00]
Manquantes	47 (29.9 %)	15 (33.3 %)	32 (28.6 %)
Enseignant			
A1	9 (5.7 %)	9 (20.0 %)	0 (0 %)
B2	6 (3.8 %)	0 (0 %)	6 (5.4 %)
C3	16 (10.2 %)	16 (35.6 %)	0 (0 %)
D4	13 (8.3 %)	0 (0 %)	13 (11.6 %)
E5	13 (8.3 %)	13 (28.9 %)	0 (0 %)
F6	16 (10.2 %)	0 (0 %)	16 (14.3 %)
G7	25 (15.9 %)	0 (0 %)	25 (22.3 %)
H8	7 (4.5 %)	7 (15.6 %)	0 (0 %)
I9	52 (33.1 %)	0 (0 %)	52 (46.4 %)
Session			
A24	121 (77.1 %)	36 (80.0 %)	85 (75.9 %)
H25	36 (22.9 %)	9 (20.0 %)	27 (24.1 %)
Classe			
1	17 (10.8 %)	0 (0 %)	17 (15.2 %)
10	4 (2.5 %)	4 (8.9 %)	0 (0 %)
11	5 (3.2 %)	0 (0 %)	5 (4.5 %)
12	10 (6.4 %)	0 (0 %)	10 (8.9 %)
13	13 (8.3 %)	13 (28.9 %)	0 (0 %)
14	5 (3.2 %)	0 (0 %)	5 (4.5 %)
15	1 (0.6 %)	0 (0 %)	1 (0.9 %)
16	5 (3.2 %)	5 (11.1 %)	0 (0 %)
17	9 (5.7 %)	9 (20.0 %)	0 (0 %)
2	22 (14.0 %)	0 (0 %)	22 (19.6 %)
20	13 (8.3 %)	0 (0 %)	13 (11.6 %)
21	1 (0.6 %)	0 (0 %)	1 (0.9 %)
24	13 (8.3 %)	0 (0 %)	13 (11.6 %)
3	7 (4.5 %)	7 (15.6 %)	0 (0 %)
4	5 (3.2 %)	0 (0 %)	5 (4.5 %)
5	6 (3.8 %)	0 (0 %)	6 (5.4 %)

Réponses aux questions	Global (N=157)	Contrôle (N=45)	Intervention (N=112)
6	2 (1.3 %)	0 (0 %)	2 (1.8 %)
7	7 (4.5 %)	7 (15.6 %)	0 (0 %)
9	12 (7.6 %)	0 (0 %)	12 (10.7 %)
ScoreG_AOT			
Moyenne (é.-t.)	60.24 (6.25)	59.83 (7.76)	60.39 (5.67)
Médiane [Min, Max]	60.00 [46.00, 75.00]	57.50 [49.00, 75.00]	60.00 [46.00, 74.00]
Manquantes	42 (26.8 %)	15 (33.3 %)	27 (24.1 %)
ScoreG_TEIQue			
Moyenne (é.-t.)	140.67 (21.36)	138.07 (24.06)	141.63 (20.34)
Médiane [Min, Max]	143.00 [71.00, 183.00]	142.50 [71.00, 183.00]	144.00 [98.00, 180.00]
Manquantes	46 (29.3 %)	15 (33.3 %)	31 (27.7 %)
Score_WellBeing			
Moyenne (é.-t.)	32.38 (6.82)	32.20 (7.60)	32.45 (6.57)
Médiane [Min, Max]	33.00 [12.00, 42.00]	33.00 [15.00, 42.00]	33.00 [12.00, 42.00]
Manquantes	44 (28.0 %)	15 (33.3 %)	29 (25.9 %)
Score_SelfCtrl			
Moyenne (é.-t.)	26.14 (5.40)	25.90 (6.35)	26.23 (5.05)
Médiane [Min, Max]	27.00 [14.00, 37.00]	28.00 [15.00, 36.00]	26.00 [14.00, 37.00]
Manquantes	46 (29.3 %)	15 (33.3 %)	31 (27.7 %)
Score_Emot			
Moyenne (é.-t.)	39.85 (6.88)	38.23 (7.05)	40.43 (6.76)
Médiane [Min, Max]	40.00 [23.00, 53.00]	38.00 [26.00, 51.00]	41.00 [23.00, 53.00]
Manquantes	44 (28.0 %)	15 (33.3 %)	29 (25.9 %)
Score_Socia			
Moyenne (é.-t.)	28.68 (6.00)	28.07 (6.65)	28.90 (5.77)
Médiane [Min, Max]	29.00 [7.00, 40.00]	28.50 [7.00, 39.00]	30.00 [15.00, 40.00]
Manquantes	44 (28.0 %)	15 (33.3 %)	29 (25.9 %)
Score_ÉSAS			
Moyenne (é.-t.)	35.75 (12.35)	33.93 (12.21)	36.42 (12.41)

Réponses aux questions	Global (N=157)	Contrôle (N=45)	Intervention (N=112)
Médiane [Min, Max]	35.00 [10.00, 59.00]	31.50 [13.00, 53.00]	35.50 [10.00, 59.00]
Manquantes	47 (29.9 %)	15 (33.3 %)	32 (28.6 %)
Score_Accep			
Moyenne (é.-t.)	19.79 (6.01)	19.43 (6.28)	19.93 (5.94)
Médiane [Min, Max]	20.00 [5.00, 31.00]	19.00 [8.00, 31.00]	20.00 [5.00, 30.00]
Manquantes	47 (29.9 %)	15 (33.3 %)	32 (28.6 %)
Score_Intim			
Moyenne (é.-t.)	15.95 (7.16)	14.50 (6.89)	16.50 (7.23)
Médiane [Min, Max]	14.50 [5.00, 33.00]	13.00 [5.00, 30.00]	15.00 [5.00, 33.00]
Manquantes	47 (29.9 %)	15 (33.3 %)	32 (28.6 %)

■ 2.4 Statistiques descriptives - PANAS

Réponses aux questions	Global (N=676)	Contrôle (N=277)	Intervention (N=399)
Q1			
Moyenne (é.-t.)	3.46 (1.04)	3.08 (0.99)	3.73 (0.99)
Médiane [Min, Max]	4.00 [1.00, 5.00]	3.00 [1.00, 5.00]	4.00 [1.00, 5.00]
Manquantes	25 (3.7 %)	5 (1.8 %)	20 (5.0 %)
Q2			
Moyenne (é.-t.)	1.73 (0.97)	1.63 (0.92)	1.81 (1.01)
Médiane [Min, Max]	1.00 [1.00, 5.00]	1.00 [1.00, 5.00]	1.00 [1.00, 5.00]
Manquantes	36 (5.3 %)	11 (4.0 %)	25 (6.3 %)
Q3			
Moyenne (é.-t.)	2.49 (1.31)	1.87 (1.09)	2.93 (1.28)
Médiane [Min, Max]	2.00 [1.00, 5.00]	1.00 [1.00, 5.00]	3.00 [1.00, 5.00]

Réponses questions	aux	Global (N=676)	Contrôle (N=277)	Intervention (N=399)
Manquantes		42 (6.2 %)	11 (4.0 %)	31 (7.8 %)
Q4				
Moyenne (é.-t.)		1.65 (0.95)	1.43 (0.79)	1.82 (1.01)
Médiane [Min, Max]		1.00 [1.00, 5.00]	1.00 [1.00, 5.00]	1.00 [1.00, 5.00]
Manquantes		45 (6.7 %)	11 (4.0 %)	34 (8.5 %)
Q5				
Moyenne (é.-t.)		2.58 (1.28)	2.33 (1.26)	2.76 (1.26)
Médiane [Min, Max]		3.00 [1.00, 5.00]	2.00 [1.00, 5.00]	3.00 [1.00, 5.00]
Manquantes		52 (7.7 %)	15 (5.4 %)	37 (9.3 %)
Q6				
Moyenne (é.-t.)		1.37 (0.79)	1.40 (0.84)	1.35 (0.75)
Médiane [Min, Max]		1.00 [1.00, 5.00]	1.00 [1.00, 5.00]	1.00 [1.00, 5.00]
Manquantes		61 (9.0 %)	20 (7.2 %)	41 (10.3 %)
Q7				
Moyenne (é.-t.)		1.41 (0.87)	1.31 (0.78)	1.49 (0.93)
Médiane [Min, Max]		1.00 [1.00, 5.00]	1.00 [1.00, 5.00]	1.00 [1.00, 5.00]
Manquantes		62 (9.2 %)	20 (7.2 %)	42 (10.5 %)
Q8				
Moyenne (é.-t.)		1.43 (0.89)	1.25 (0.71)	1.56 (0.97)
Médiane [Min, Max]		1.00 [1.00, 5.00]	1.00 [1.00, 5.00]	1.00 [1.00, 5.00]
Manquantes		64 (9.5 %)	22 (7.9 %)	42 (10.5 %)
Q9				
Moyenne (é.-t.)		2.88 (1.16)	2.51 (1.12)	3.15 (1.11)
Médiane [Min, Max]		3.00 [1.00, 5.00]	2.00 [1.00, 5.00]	3.00 [1.00, 5.00]
Manquantes		66 (9.8 %)	19 (6.9 %)	47 (11.8 %)
Q10				
Moyenne (é.-t.)		2.57 (1.28)	2.11 (1.22)	2.90 (1.22)
Médiane [Min, Max]		3.00 [1.00, 5.00]	2.00 [1.00, 5.00]	3.00 [1.00, 5.00]
Manquantes		72 (10.7 %)	22 (7.9 %)	50 (12.5 %)
Q11				

Réponses aux questions	Global (N=676)	Contrôle (N=277)	Intervention (N=399)
Moyenne (é.-t.)	1.72 (1.02)	1.63 (0.99)	1.78 (1.03)
Médiane [Min, Max]	1.00 [1.00, 5.00]	1.00 [1.00, 5.00]	1.00 [1.00, 5.00]
Manquantes	76 (11.2 %)	25 (9.0 %)	51 (12.8 %)

Q12

Moyenne (é.-t.)	2.05 (1.14)	1.76 (1.02)	2.26 (1.17)
Médiane [Min, Max]	2.00 [1.00, 5.00]	1.00 [1.00, 5.00]	2.00 [1.00, 5.00]
Manquantes	78 (11.5 %)	26 (9.4 %)	52 (13.0 %)

Q13

Moyenne (é.-t.)	1.34 (0.78)	1.24 (0.68)	1.41 (0.84)
Médiane [Min, Max]	1.00 [1.00, 5.00]	1.00 [1.00, 5.00]	1.00 [1.00, 5.00]
Manquantes	81 (12.0 %)	28 (10.1 %)	53 (13.3 %)

Q14

Moyenne (é.-t.)	2.70 (1.19)	2.53 (1.27)	2.82 (1.11)
Médiane [Min, Max]	3.00 [1.00, 5.00]	2.00 [1.00, 5.00]	3.00 [1.00, 5.00]
Manquantes	84 (12.4 %)	28 (10.1 %)	56 (14.0 %)

Q15

Moyenne (é.-t.)	2.16 (1.26)	1.68 (1.07)	2.52 (1.27)
Médiane [Min, Max]	2.00 [1.00, 5.00]	1.00 [1.00, 5.00]	2.00 [1.00, 5.00]
Manquantes	85 (12.6 %)	29 (10.5 %)	56 (14.0 %)

Q16

Moyenne (é.-t.)	2.77 (1.22)	2.41 (1.18)	3.03 (1.17)
Médiane [Min, Max]	3.00 [1.00, 5.00]	2.00 [1.00, 5.00]	3.00 [1.00, 5.00]
Manquantes	89 (13.2 %)	31 (11.2 %)	58 (14.5 %)

Q17

Moyenne (é.-t.)	3.43 (1.07)	3.10 (1.03)	3.67 (1.03)
Médiane [Min, Max]	4.00 [1.00, 5.00]	3.00 [1.00, 5.00]	4.00 [1.00, 5.00]
Manquantes	88 (13.0 %)	29 (10.5 %)	59 (14.8 %)

Q18

Moyenne (é.-t.)	2.07 (1.18)	1.70 (1.00)	2.34 (1.23)

Réponses questions	aux	Global (N=676)	Contrôle (N=277)	Intervention (N=399)
Médiane [Min, Max]		2.00 [1.00, 5.00]	1.00 [1.00, 5.00]	2.00 [1.00, 5.00]
Manquantes		91 (13.5 %)	30 (10.8 %)	61 (15.3 %)
Q19				
Moyenne (é.-t.)		2.65 (1.26)	2.22 (1.11)	2.96 (1.27)
Médiane [Min, Max]		3.00 [1.00, 5.00]	2.00 [1.00, 5.00]	3.00 [1.00, 5.00]
Manquantes		93 (13.8 %)	32 (11.6 %)	61 (15.3 %)
Q20				
Moyenne (é.-t.)		1.41 (0.85)	1.25 (0.72)	1.52 (0.91)
Médiane [Min, Max]		1.00 [1.00, 5.00]	1.00 [1.00, 5.00]	1.00 [1.00, 5.00]
Manquantes		97 (14.3 %)	33 (11.9 %)	64 (16.0 %)
Enseignant				
A1		42 (6.2 %)	42 (15.2 %)	0 (0 %)
B2		62 (9.2 %)	0 (0 %)	62 (15.5 %)
C3		136 (20.1 %)	136 (49.1 %)	0 (0 %)
D4		94 (13.9 %)	0 (0 %)	94 (23.6 %)
E5		75 (11.1 %)	75 (27.1 %)	0 (0 %)
F6		68 (10.1 %)	0 (0 %)	68 (17.0 %)
G7		83 (12.3 %)	0 (0 %)	83 (20.8 %)
H8		24 (3.6 %)	24 (8.7 %)	0 (0 %)
I9		92 (13.6 %)	0 (0 %)	92 (23.1 %)
Session				
A24		344 (50.9 %)	152 (54.9 %)	192 (48.1 %)
A25		152 (22.5 %)	87 (31.4 %)	65 (16.3 %)
H25		180 (26.6 %)	38 (13.7 %)	142 (35.6 %)
Classe				
1		27 (4.0 %)	0 (0 %)	27 (6.8 %)
2		31 (4.6 %)	0 (0 %)	31 (7.8 %)
3		24 (3.6 %)	24 (8.7 %)	0 (0 %)
6		27 (4.0 %)	0 (0 %)	27 (6.8 %)
7		30 (4.4 %)	30 (10.8 %)	0 (0 %)

Réponses questions	aux	Global (N=676)	Contrôle (N=277)	Intervention (N=399)
8		24 (3.6 %)	24 (8.7 %)	0 (0 %)
9		36 (5.3 %)	0 (0 %)	36 (9.0 %)
10		23 (3.4 %)	23 (8.3 %)	0 (0 %)
11		25 (3.7 %)	0 (0 %)	25 (6.3 %)
13		29 (4.3 %)	29 (10.5 %)	0 (0 %)
14		25 (3.7 %)	0 (0 %)	25 (6.3 %)
15		21 (3.1 %)	0 (0 %)	21 (5.3 %)
16		22 (3.3 %)	22 (7.9 %)	0 (0 %)
17		16 (2.4 %)	16 (5.8 %)	0 (0 %)
18		20 (3.0 %)	0 (0 %)	20 (5.0 %)
19		22 (3.3 %)	0 (0 %)	22 (5.5 %)
20		34 (5.0 %)	0 (0 %)	34 (8.5 %)
21		21 (3.1 %)	0 (0 %)	21 (5.3 %)
22		22 (3.3 %)	22 (7.9 %)	0 (0 %)
23		22 (3.3 %)	0 (0 %)	22 (5.5 %)
24		23 (3.4 %)	0 (0 %)	23 (5.8 %)
25		26 (3.8 %)	26 (9.4 %)	0 (0 %)
26		25 (3.7 %)	0 (0 %)	25 (6.3 %)
27		16 (2.4 %)	0 (0 %)	16 (4.0 %)
28		37 (5.5 %)	37 (13.4 %)	0 (0 %)
29		24 (3.6 %)	24 (8.7 %)	0 (0 %)
30		24 (3.6 %)	0 (0 %)	24 (6.0 %)
Établissement				
GR		252 (37.3 %)	66 (23.8 %)	186 (46.6 %)
MA		424 (62.7 %)	211 (76.2 %)	213 (53.4 %)
ScorePositif				
Moyenne (é.-t.)		27.58 (8.81)	23.79 (7.74)	30.30 (8.53)
Médiane [Min, Max]		27.00 [10.00, 50.00]	23.00 [10.00, 50.00]	31.00 [11.00, 50.00]
Manquantes		95 (14.1 %)	34 (12.3 %)	61 (15.3 %)
ScoreNegatif				

Réponses aux questions	Global (N=676)	Contrôle (N=277)	Intervention (N=399)
Moyenne (é.-t.)	16.23 (6.08)	14.29 (5.01)	17.61 (6.41)
Médiane [Min, Max]	15.00 [10.00, 41.00]	12.50 [10.00, 41.00]	16.00 [10.00, 40.00]
Manquantes	104 (15.4 %)	39 (14.1 %)	65 (16.3 %)

À noter que pour la base de données *PANAS*, les classes (variable *Classe*) 4, 5 et 12 ne sont pas disponibles (aucune réponse d'observation dans ces classes).

3. Analyse de l'objectif principal

L'objectif de cette section est le suivant : *Évaluer si la simulation « Au seuil de la démocratie : Athènes en -403 » de la méthode Rejouer le passé favorise la réussite éducative chez les étudiant-e-s du premier cours de philosophie au collégial sous l'angle de la pensée ouvertement active, du vécu d'émotions et d'un rapport positif à soi et à autrui.*

Statuer sur cet objectif se fait ici suivant l'évaluation de 5 axes. Si au moins l'un des 5 axes présente des résultats statistiquement significatifs⁶⁴⁵ dans la différence entre les deux groupes (contrôle versus expérimentaux), une conclusion visant le succès de la méthode afin de favoriser la réussite éducative chez les étudiant-e-s du premier cours de philosophie au collégial sous l'angle de la pensée ouvertement active, du vécu d'émotions et d'un rapport positif à soi et à autrui pourra être émise.

Un modèle par axe est réalisé. Afin de corriger pour la multiplicité des tests, la correction de Bonferroni est appliquée. Un seuil $\alpha = \frac{0.05}{5} = 0.01$ est utilisé afin d'obtenir un seuil de signification global de 5 % pour la réponse à l'objectif principal.

Axe 1 :

Afin de valider l'axe 1, soit le développement de l'esprit critique, un modèle linéaire mixte est réalisé. Les observations incluses dans la modélisation sont les individus ayant indiqué un même nom/prénom aux temps 1 et 2 (permettant le lien) et ayant complété 100 % des questions du questionnaire sur l'*AOT* à ces deux temps. Des 858 répondants d'au moins une question au temps 1 et des 657 répondants d'au moins une question au temps 2, on dénombre 486 individus respectant ces critères.

Pour la variable *Genre*, le nombre de répondants pour les modalités « Autres » et « Je préfère ne pas m'identifier » est trop peu nombreux pour être inclus et considéré. Il est également possible d'observer des cas où un individu indique ne pas vouloir s'identifier au temps 1, mais indique masculin ou féminin au temps 2. L'ensemble des possibilités est géré de la façon suivante :

- Si l'individu a indiqué « Autre » au temps 1 ou au temps 2, alors l'individu est retiré de l'analyse.

⁶⁴⁵ Dans ce rapport, il s'agit toujours de différences *statistiquement* significatives.

- Si l'individu a indiqué « Je préfère ne pas m'identifier » au temps 2, alors peu importe sa réponse au temps 1, l'individu est retiré de l'analyse.
- Si l'individu a indiqué « Je préfère ne pas m'identifier » au temps 1, mais qu'il indique être de genre masculin ou féminin au temps 2, alors la valeur au temps 2 prône : la valeur au temps 1 est remplacée par celle indiquée au temps 2 et l'individu est inclus pour l'analyse.

Dans le cadre des individus ayant indiqué « Je préfère ne pas m'identifier », la logique derrière cette classification est de considérer la dernière réponse fournie par le participant à l'étude (temps 2) comme étant la réponse valide. Ainsi, si un individu ne préfère pas s'identifier au temps 2, alors on considère qu'il ne veut pas être considéré comme « Masculin » ou « Féminin ». Par contre, pour un individu ayant répondu ne pas vouloir s'identifier au temps 1, mais qui s'identifie comme « Masculin » ou « Féminin » au temps 2, alors sa réponse la plus valide (et plus près dans le temps) est celle donnée au temps 2.

Ce filtre supplémentaire cause une perte de 8 individus supplémentaires pour l'analyse, totalisant 478 individus respectant l'ensemble des critères.

Il est à noter que les observations exclues de l'analyse le sont uniquement en relation avec leur quantité trop faible, ne permettant pas d'estimer les coefficients correspondants adéquatement. Il n'est donc pas possible de réaliser de l'inférence en incluant ces catégories. Cependant, il peut être intéressant de traiter cette situation en étude de cas, soit de regarder les statistiques descriptives associées à ces individus et de discuter des grandes différences avec l'ensemble de données les excluants.

Le modèle est défini de la façon suivante :

$$ScoreG\_AOT_{ij} = \beta_0 + \beta_1 Groupe_{ij} + \beta_2 Temps_{ij} + \beta_3 Groupe_{ij} * Temps_{ij} + \beta_4 Genre_{ij} + \beta_5 EtabEtude_{ij} + \beta_6 Session_{ij} + u_i + v_j + \varepsilon_{ij},$$

où u_i est l'effet aléatoire sur l'enseignant et v_j est l'effet aléatoire sur l'étudiant.

Très peu de différences sont observées entre les enseignants. La variance de cette variable utilisée comme variable aléatoire est évaluée à 0.04099. Comme cette variable possède 9 modalités (9 enseignants différents), celle-ci est simplement retirée du modèle.

$$ScoreG\_AOT_j = \beta_0 + \beta_1 Groupe_j + \beta_2 Temps_j + \beta_3 Groupe_j * Temps_j + \beta_4 Genre_j + \beta_5 EtabEtude_j + \beta_6 Session_j + v_j + \varepsilon_i,$$

où v_j est l'effet aléatoire sur l'étudiant.

Dans le cadre de l'objectif principal, seul le paramètre β_3 est d'intérêt, soit à savoir si on observe une différence entre les groupes dans l'évolution des scores.

Le paramètre obtenu est de 0.1569 avec une erreur standard de 0.4659, indiquant une valeur-p de 0.73642. Le paramètre indique ainsi que lorsqu'on passe du temps 1 au temps 2, le groupe

intervention change en moyenne de 0.1569 unité de plus que le groupe contrôle. Cette différence à travers les groupes dans l'évolution du score global de l'*AOT* n'est cependant pas suffisante pour être jugée significative.

Axe 2 :

Pour cet axe, les résultats seront analysés en deux parties : les émotions positives ainsi que les émotions négatives.

Afin de valider l'axe 2.1, soit le fait de vivre plus d'émotions positives, un modèle linéaire mixte est réalisé. Les observations incluses dans la modélisation sont les individus ayant complétés 100 % des questions du questionnaire sur le *PANAS*. Il est à noter que pour ce questionnaire, un seul temps de réponse est observé (le questionnaire est distribué à la suite des simulations pour le groupe expérimental et au même moment pour le groupe contrôle, bien que ceux-ci n'aient pas eu de simulation dans leur cas). On dénombre 676 individus respectant ces critères.

Pour ce questionnaire, plusieurs variables ne peuvent être considérées étant donné que certaines questions n'étaient pas posées et que le répondant demeurerait anonyme.

Le modèle est défini de la façon suivante :

$$ScorePositif_{ij} = \beta_0 + \beta_1 Groupe_{ij} + \beta_2 EtabEtude_{ij} + u_i + v_j + \varepsilon_{ij}$$

où u_i est l'effet aléatoire sur l'enseignant et v_j est l'effet aléatoire sur la session scolaire.

La variabilité à travers les sessions scolaires, pour le score global positif, est très faible. La variance est évaluée à $9.053 * 10^{-15}$ pour cet effet aléatoire. Il n'est donc pas recommandé de conserver cette variable comme effet aléatoire. Généralement, deux choix sont possibles : conserver cette variable comme effet fixe (façon de dire que l'on contrôle pour la session quand même, bien qu'on s'attende à ce que le paramètre estimé pour cette variable soit près de 0, indiquant une petite différence entre les sessions) ou enlever cette variable du modèle. Vu la taille d'échantillon élevée ($n = 676$), l'estimation de deux paramètres supplémentaires n'est pas un enjeu. La variable *Session* est ainsi ajoutée comme effet fixe. Le modèle devient alors :

$$ScorePositif_i = \beta_0 + \beta_1 Groupe_i + \beta_2 EtabEtude_i + \beta_3 Session_i + u_i + \varepsilon_i$$

Dans le cadre de l'objectif principal, seul le paramètre β_1 est d'intérêt, soit à savoir si on observe une différence entre les groupes. Ce paramètre possède une valeur de 7.0067 avec erreur standard de 1.2087, pour une valeur-p de 0.0011. La différence moyenne entre le groupe intervention et le groupe contrôle est de 7.0067, en faveur du groupe intervention. Une différence significative est observée entre ces deux groupes, proposant un score plus élevé pour le groupe expérimental/simulation. Ce résultat indique par le fait même que le nombre moyen d'émotions positives vécues par ce groupe est supérieur à celui pour le groupe contrôle.

Afin de valider l'axe 2.2, soit le fait de vivre moins d'émotions négatives, les mêmes individus sont sélectionnés. Les individus ayant répondu en intégralité au questionnaire sur le *PANAS* sont à nouveau ceux utilisés pour l'analyse, pour une taille d'échantillon de 676 répondants.

Le modèle proposé est semblable à celui de l'axe 2.1 :

$$ScoreNegatif_{ij} = \beta_0 + \beta_1 Groupe_{ij} + \beta_2 EtabEtude_{ij} + u_i + v_j + \varepsilon_{ij}$$

où u_i est l'effet aléatoire sur l'enseignant et v_j est l'effet aléatoire sur la session scolaire.

À nouveau, la session scolaire possède une variabilité très basse. Sous les mêmes recommandations que le cas précédent, la variable *Session* est ainsi envoyée comme effet fixe.

Le modèle devient alors

$$ScoreNegatif_i = \beta_0 + \beta_1 Groupe_i + \beta_2 EtabEtude_i + \beta_3 Session_i + u_i + \varepsilon_i$$

Dans le cadre de l'objectif principal, seul le paramètre β_1 est d'intérêt, soit à savoir si on observe une différence entre les groupes. Ce paramètre possède une valeur de 3.3233 avec erreur standard de 1.1285, pour une valeur-p de 0.0231. La différence moyenne entre le groupe intervention et le groupe contrôle est de 3.3233, en faveur du groupe intervention. Une différence non significative est observée entre ces deux groupes (au seuil $\alpha = 0.01$), malgré un score plus élevé pour le groupe expérimental/simulation. Cette différence n'est pas suffisante.

Axe 3 :

Afin de valider l'axe 3.1, soit l'intelligence émotionnelle, un modèle linéaire mixte est réalisé. Les observations incluses dans la modélisation sont les individus ayant indiqué un même nom/prénom aux temps 1 et 2 (permettant le lien) et ayant complété 100 % des questions du questionnaire sur le *TEIQue* à ces deux temps. Des 858 répondants d'au moins une question au temps 1 et des 657 répondants d'au moins une question au temps 2, on dénombre 449 individus respectant ces critères.

Tout comme pour l'axe 1, la variable *Genre* doit être modifiée. Selon les mêmes directives décrites pour l'axe 1, les modifications entraînent un total de 441 individus considérés pour l'analyse, soit une perte de 8 observations. Le modèle est défini de la façon suivante :

$$ScoreG\_TEIQue_{ij} = \beta_0 + \beta_1 Groupe_{ij} + \beta_2 Temps_{ij} + \beta_3 Groupe_{ij} * Temps_{ij} + \beta_4 Genre_{ij} + \beta_5 EtabEtude_{ij} + \beta_6 Session_{ij} + u_i + v_j + \varepsilon_{ij},$$

où u_i est l'effet aléatoire sur l'enseignant et v_j est l'effet aléatoire sur l'étudiant.

Dans le cadre de l'objectif principal, seul le paramètre β_3 est d'intérêt, soit à savoir si on observe une différence entre les groupes dans l'évolution du score.

Le paramètre obtenu est de 1.0280 avec une erreur standard de 1.1788, indiquant une valeur-p de 0.38366. Le paramètre indique ainsi que lorsqu'on passe du temps 1 au temps 2, le groupe intervention change en moyenne de 1.0280 unités de plus que le groupe contrôle. Cette différence à travers les groupes dans l'évolution du score pour le score global du *TEIQue* n'est cependant pas suffisante pour être jugée significative.

Afin de valider l'axe 3.2, soit le sentiment d'appartenance sociale, un modèle linéaire mixte est réalisé. Les observations incluses dans la modélisation sont les individus ayant indiqué un même nom/prénom aux temps 1 et 2 (permettant le lien) et ayant complété 100 % des questions du questionnaire sur le ÉSAS à ces deux temps. Des 858 répondants d'au moins une question au temps 1 et des 657 répondants d'au moins une question au temps 2, on dénombre 433 individus respectant ces critères.

Tout comme pour l'axe 1 et 3.2, la variable *Genre* doit être modifiée. Selon les mêmes directives décrites pour l'axe 1, les modifications entraînent un total de 425 individus considérés pour l'analyse, soit 8 exclusions. Le modèle est défini de la façon suivante :

$$Score\_ESAS_{ij} = \beta_0 + \beta_1 Groupe_{ij} + \beta_2 Temps_{ij} + \beta_3 Groupe_{ij} * Temps_{ij} + \beta_4 Genre_{ij} + \beta_5 EtabEtude_{ij} + \beta_6 Session_{ij} + u_i + v_j + \varepsilon_{ij},$$

où u_i est l'effet aléatoire sur l'enseignant et v_j est l'effet aléatoire sur l'étudiant.

Dans le cadre de l'objectif principal, seul le paramètre β_3 est d'intérêt, soit à savoir si on observe une différence entre les groupes dans l'évolution du score.

Le paramètre obtenu est de 7.3548 avec une erreur standard de 1.1669, indiquant une valeur-p inférieure à 0.0001. Le paramètre indique ainsi que lorsqu'on passe du temps 1 au temps 2, le groupe intervention change en moyenne de 7.3548 unités de plus que le groupe contrôle. Cette différence à travers les groupes dans l'évolution du score pour le score global du ÉSAS est suffisante pour être jugée significative à un seuil $\alpha = 0.01$.

Globalement, les résultats obtenus sont les suivants :

Axes	Résultats (valeur-p)	Significativité
1	0.73642	Non significatif
2.1	0.0011	Significatif
2.2	0.0231	Non significatif
3.1	0.38366	Non significatif
3.2	< 0.0001	Significatif

Il est ainsi possible de conclure que 2 axes proposent des différences significatives. Étant donné qu'au moins un axe est significatif, il est possible d'affirmer que la méthode semble avoir favorisé la réussite éducative chez les étudiant-e-s du premier cours de philosophie au collégial sous l'angle de la pensée ouvertement active, du vécu d'émotions et d'un rapport positif à soi et à autrui pourra être émise, avec un risque de se tromper environ une fois sur vingt.

4. Analyses des objectifs secondaires

Dans le cadre des analyses secondaires, nous revisiterons les modèles ajustés pour les 5 axes reliés à l'objectif principal, en les considérant indépendamment. De cette façon, un seuil de signification de $\alpha = 0.05$ est utilisé. De plus, les résultats obtenus pour les covariables seront également investigués.

Axe 1 :

Le modèle est défini de la façon suivante :

$$ScoreG\_AOT_j = \beta_0 + \beta_1 Groupe_j + \beta_2 Temps_j + \beta_3 Groupe_j * Temps_j + \beta_4 Genre_j + \beta_5 EtabEtude_j + \beta_6 Session_j + v_j + \varepsilon_j,$$

où v_j est l'effet aléatoire sur l'étudiant.

Une différence significative est observable entre les données du groupe contrôle et celles du groupe intervention (paramètre β_1). Le paramètre indique qu'un individu du groupe intervention obtient en moyenne un score global pour l'AOT supérieur de 1.3567 (valeur-p = 0.03825).

La différence entre les deux temps de réponse est également significative (valeur-p = 0.04584). Les résultats obtenus au temps 2 sont supérieurs de 0.7401 point par rapport à ceux au temps 1.

Dans le modèle indiqué, la session d'automne 2024 est utilisée comme référence. On observe une différence entre celle-ci et la session d'automne 2025 (valeur-p = 0.00264).

Lorsqu'on compare les moyennes marginales estimées, une différence significative (valeur-p = 0.0074) entre les deux sessions d'automne, ainsi qu'une différence significative (valeur-p = 0.0145) entre l'automne 2025 et l'hiver 2025 sont observées. Aucune différence marquée n'est détectée entre l'automne 2024 et l'hiver 2025. L'automne 2025 propose des résultats plus élevés (2.29 unités par rapport à A24 et 2.519 unités par rapport à H25).

Le modèle ne détecte aucune différence entre le genre des individus, l'établissement d'étude collégiale et l'interaction entre le groupe et le temps.

Axe 2 :

Pour cet axe, les résultats seront analysés en deux parties : les émotions positives ainsi que les émotions négatives.

Le modèle associé au score positif (axe 2.1) est défini de la façon suivante :

$$ScorePositif_i = \beta_0 + \beta_1 Groupe_i + \beta_2 EtabEtude_i + \beta_3 Session_i + u_i + \varepsilon_i$$

où u_i est l'effet aléatoire sur l'enseignant.

Une différence significative est perçue entre les groupes. Une valeur supérieure de 7.0067 est observée pour le groupe intervention par rapport au groupe contrôle, pour une valeur-p de 0.0011.

La différence entre les établissements scolaires et les sessions étudiées ne sont pas significatives.

Le modèle associé au score négatif (axe 2.2) est semblable à celui de l'axe 2.1 :

$$ScoreNegatif_i = \beta_0 + \beta_1 Grouper_i + \beta_2 EtabEtude_i + \beta_3 Session_i + u_i + \varepsilon_i$$

où u_i est l'effet aléatoire sur l'enseignant.

À un seuil de $\alpha = 0.05$, la différence entre les groupes intervention et contrôle est significative (valeur-p = 0.0231). Celle-ci propose que le groupe intervention possède en moyenne un score plus élevé de 3.3233 unités par rapport au groupe contrôle.

Dans le modèle indiqué, la session de référence est à nouveau l'automne 2024. Une différence significative est observable entre les deux sessions d'automne (valeur-p = 0.0263). La session d'automne 2024 possède des scores de 1.49 unité plus élevée que l'automne 2025.

En comparant les moyennes marginales estimées, aucune différence significative n'est observable entre les différentes sessions. Il est donc important de faire attention aux conclusions liées à la variation entre les sessions.

La différence entre les deux établissements scolaires n'est pas significative.

Axe 3 :

Le modèle associé au questionnaire *TEIQue* (axe 3.1) est défini de la façon suivante :

$$ScoreG\_TEIQue_{ij} = \beta_0 + \beta_1 Grouper_{ij} + \beta_2 Temps_{ij} + \beta_3 Grouper_{ij} * Temps_{ij} + \beta_4 Genre_{ij} + \beta_5 EtabEtude_{ij} + \beta_6 Session_{ij} + u_i + v_j + \varepsilon_{ij},$$

où u_i est l'effet aléatoire sur l'enseignant et v_j est l'effet aléatoire sur l'étudiant.

Une différence significative est observée entre le genre ainsi que pour certaines sessions. Le score moyen obtenu pour le genre masculin est de 5.1271 points plus élevés que pour le genre féminin (valeur-p = 0.00459). La session d'automne 2025 possède les résultats les plus faibles, suivi de près par la session d'automne 2024 (différence non significative entre ces deux sessions). La session d'hiver 2025 possède un score plus élevé (4.5159 points par rapport à l'automne 2024 et 6.3229 points par rapport à l'automne 2025). Ces deux différences sont jugées significatives dans le modèle.

Cependant, pour la comparaison des moyennes marginales estimées, aucune différence significative n'est observable entre les sessions.

Aucune différence n'est perçue entre les groupes, les temps, l'interaction entre le groupe et le temps, ainsi qu'entre les établissements scolaires.

Le modèle associé au questionnaire ÉSAS (axe 3.2) est défini de la façon suivante :

$$Score\_ESAS_{ij} = \beta_0 + \beta_1 Groupe_{ij} + \beta_2 Temps_{ij} + \beta_3 Groupe_{ij} * Temps_{ij} + \beta_4 Genre_{ij} + \beta_5 EtabEtude_{ij} + \beta_6 Session_{ij} + u_i + v_j + \varepsilon_{ij},$$

où u_i est l'effet aléatoire sur l'enseignant et v_j est l'effet aléatoire sur l'étudiant.

Une différence significative est observée pour l'interaction entre le groupe et le temps (valeur-p < 0.0001). Cette différence s'exprime comme suit : lorsqu'on passe du temps 1 au temps 2, le groupe intervention change en moyenne de 7.3548 unités de plus que le groupe contrôle.

Une différence significative est également observée entre les établissements scolaires (valeur-p = 0.00983). Le score moyen obtenu au collège de Maisonneuve est de 6.6275 unités inférieures par rapport au collège Grasset.

On observe une différence significative entre les sessions scolaires d'automne 2024 et d'hiver 2025 (valeur-p = 0.02400), favorisant la session d'automne 2024 au niveau du score. Une baisse moyenne de 2.7367 est observée pour la session d'hiver 2025.

En comparant les moyennes marginales estimées, aucune différence entre les sessions n'est observée. On observe toutefois une valeur-p de 0.0661 entre l'automne 2024 et l'hiver 2025.

Aucune différence n'est perçue entre les groupes, le temps ainsi que le genre.

5. Analyses des objectifs tertiaires

Les objectifs tertiaires visent principalement deux questionnaires : *TEIQue* et ÉSAS. Pour chacun de ces questionnaires, des sous-échelles sont disponibles et permettent d'analyser de façon plus fine les échelles. Cette section propose d'analyser la différence entre les groupes dans l'évolution du score des sous-échelles.

■ 5.1 Questionnaire 2 : TEIQue

Quatre dimensions peuvent être définies pour le questionnaire TEIQue. Ces dimensions sont données par :

- Emotionality : QB1, QB2, QB8, QB13, QB16, QB17, QB23, QB28
- Self-control : QB4, QB7, QB15, QB19, QB22, QB30
- Sociability : QB6, QB10, QB11, QB21, QB25, QB26
- Well-being : QB5, QB9, QB12, QB20, QB24, QB27

Un score global peut être obtenu pour chaque dimension, à l'aide de la somme des scores à chaque item.

Les modèles associés aux différentes dimensions sont définis de la façon suivante :

$$Score\_Emot_{ij} = \beta_0 + \beta_1 Groupe_{ij} + \beta_2 Temps_{ij} + \beta_3 Groupe_{ij} * Temps_{ij} + \beta_4 Genre_{ij} + \beta_5 EtabEtude_{ij} + \beta_6 Session_{ij} + u_i + v_j + \varepsilon_{ij},$$

$$\begin{aligned} Score\_SelfCtrl_{ij} \\ = \beta_0 + \beta_1 Groupe_{ij} + \beta_2 Temps_{ij} + \beta_3 Groupe_{ij} * Temps_{ij} + \beta_4 Genre_{ij} \\ + \beta_5 EtabEtude_{ij} + \beta_6 Session_{ij} + u_i + v_j + \varepsilon_{ij} \end{aligned}$$

$$\begin{aligned} Score\_Socia_{ij} = \beta_0 + \beta_1 Groupe_{ij} + \beta_2 Temps_{ij} + \beta_3 Groupe_{ij} * Temps_{ij} + \beta_4 Genre_{ij} \\ + \beta_5 EtabEtude_{ij} + \beta_6 Session_{ij} + u_i + v_j + \varepsilon_{ij} \end{aligned}$$

$$\begin{aligned} Score\_WellBeing_{ij} \\ = \beta_0 + \beta_1 Groupe_{ij} + \beta_2 Temps_{ij} + \beta_3 Groupe_{ij} * Temps_{ij} + \beta_4 Genre_{ij} \\ + \beta_5 EtabEtude_{ij} + \beta_6 Session_{ij} + u_i + v_j + \varepsilon_{ij} \end{aligned}$$

où u_i est l'effet aléatoire sur l'enseignant et v_j est l'effet aléatoire sur l'étudiant.

Pour le modèle associé au score émotionnel, la variabilité à travers les enseignants est presque nulle. De ce fait, cette variable est retirée et le modèle final investigué est

$$\begin{aligned} Score\_Emot_j = \beta_0 + \beta_1 Groupe_j + \beta_2 Temps_j + \beta_3 Groupe_j * Temps_j + \beta_4 Genre_j \\ + \beta_5 EtabEtude_j + \beta_6 Session_j + v_j + \varepsilon_j \end{aligned}$$

Emotionality :

Les coefficients associés à chacune des variables ne sont pas significatifs.

Self-control :

On observe une différence significative pour la variable genre. Le score pour la dimension Self-control est de 3.95 points plus élevés chez le genre masculin que féminin. L'ensemble des autres variables ne sont pas significatives.

Sociability:

Les coefficients associés à chacune des variables ne sont pas significatifs.

Well-being :

On observe une différence significative entre la session d'hiver 2025 et les sessions d'automne 2024 et 2025. Les résultats obtenus sont supérieurs pour la session d'hiver (+1.38 point pour H25-A24 et +2.07 points pour H25-A25). L'ensemble des autres variables ne sont pas significatives.

■ 5.2 Questionnaire 3 : ÉSAS

Deux dimensions peuvent être définies pour le questionnaire ÉSAS. Ces dimensions sont données par :

- Acceptation : QC1, QC3, QC5, QC7, QC9
- Intimité : QC2, QC4, QC6, QC8, QC10

Un score global peut être obtenu pour chaque dimension, à l'aide de la somme des scores à chaque item.

Les modèles associés aux deux dimensions sont définis de la façon suivante :

$$Score\_Intim_{ij} = \beta_0 + \beta_1 Groupe_{ij} + \beta_2 Temps_{ij} + \beta_3 Groupe_{ij} * Temps_{ij} + \beta_4 Genre_{ij} + \beta_5 EtabEtude_{ij} + \beta_6 Session_{ij} + u_i + v_j + \varepsilon_{ij},$$

$$Score\_Accep_{ij} = \beta_0 + \beta_1 Groupe_{ij} + \beta_2 Temps_{ij} + \beta_3 Groupe_{ij} * Temps_{ij} + \beta_4 Genre_{ij} + \beta_5 EtabEtude_{ij} + \beta_6 Session_{ij} + u_i + v_j + \varepsilon_{ij}$$

où u_i est l'effet aléatoire sur l'enseignant et v_j est l'effet aléatoire sur l'étudiant.

Intimité :

On observe une différence significative pour trois variables : *Session*, *EtabEtude* et l'interaction entre le groupe et le temps.

Pour la session, une différence est observable entre l'hiver 2025 et l'automne 2024 (1.81 point inférieur pour l'hiver) et l'automne 2025 (1.84 point inférieur pour l'hiver).

Une différence significative est également observée entre les résultats obtenus à Maisonneuve et à André-Grasset (valeur-p = 0.0053). Les résultats obtenus indiquent une différence de 3.8658 points, en faveur du collège André-Grasset.

Une valeur-p inférieure à 0.0001 est obtenue pour la différence à travers les groupes dans l'évolution du score. Lorsqu'on passe du temps 1 au temps 2, le groupe intervention change en moyenne de 4.3043 unités de plus que le groupe contrôle.

Les autres variables ne possèdent pas de différences significatives.

Acceptabilité :

On observe également une différence significative pour trois variables : *Genre*, *EtabEtude* et l'interaction entre le groupe et le temps.

La différence entre le genre masculin et féminin est de 1.27 point en faveur du genre masculin. Cette différence correspond à une valeur-p de 0.0135.

Une différence est observable entre les résultats du collège Maisonneuve et ceux du collège André-Grasset. Le score d'acceptation est plus élevé de 2.81 points au collège André-Grasset, pour une valeur-p de 0.0221.

La différence à travers les groupes dans l'évolution du score est significative (valeur-p < 0.0001). Celle-ci est évaluée à 3.05 unités, signifiant qu'entre le temps 1 et le temps 2, le groupe intervention change davantage que le groupe contrôle.

Les autres variables ne sont pas significatives.

6. Analyses de sensibilité

Les analyses de sensibilité proposent de réinvestiguer les analyses réalisées pour obtenir la réponse aux objectifs principaux et secondaires. Pour ce faire, les individus ayant répondu à l'ensemble des temps de mesure sont utilisés afin d'ajuster des modèles prenant désormais en considération le troisième temps de mesure.

Ces analyses sont réalisées comme analyses de sensibilité comme la taille d'échantillon réduit de façon importante. On dénombre 45 individus ayant répondu aux trois temps pour le questionnaire de l'axe 1 (*AOT*), 40 individus ayant répondu aux trois temps pour le questionnaire de l'axe 3 (*TEIQue*) et 39 individus ayant répondu aux trois temps pour le questionnaire de l'axe 3 (*ÉSAS*). Les analyses concernant l'axe 2 (questionnaire *PANAS*) sont laissées de côté, comme le temps n'est pas impliqué et que les résultats demeurent identiques.

Les variables que l'on souhaite inclure dans le modèle peuvent posséder des catégories sous-représentées, en raison du fait que la taille d'échantillon est petite. Pour donner une idée, voici la répartition des 45 individus de l'axe 1. Les tableaux descriptifs de ces individus sont disponibles à l'annexe A.

- 20 proviennent du collège André-Grasset, alors que 25 proviennent du collège de Maisonneuve.
- La session d'automne 2024 est surreprésentée avec 37 individus par rapport à 8 pour celle d'hiver 2025.
- 10 individus proviennent du groupe contrôle, 35 correspondent au groupe intervention.
- On observe très peu de répondants par enseignant. Pour chacun des 9 enseignants, on observe de 1 à 12 étudiants ayant répondu.
- On observe 30 observations au genre féminin et 15 au genre masculin.

Selon ces statistiques, il est proposé de ne pas impliquer la variable *Enseignant* dans les modèles, comme la variabilité par enseignant est trop petite.

De plus, afin d'alléger le modèle par la réduction du nombre de paramètres à estimer, certaines variables seront également laissées de côté. Ces variables sont propres aux axes et aux analyses précédemment réalisées.

Axe 1 :

La réponse à l'objectif secondaire de l'axe 1 nous indique qu'en considérant 2 temps de mesure, aucune différence n'est observable entre le genre et l'établissement d'étude collégiale. De ce fait, ces variables sont également laissées de côté en supposant que pour le troisième temps de mesure, ces phénomènes devraient se reproduire.

Le modèle est défini de la façon suivante :

$$ScoreG\_AOT_j = \beta_0 + \beta_1 Groupe_j + \beta_2 Temps_j + \beta_3 Groupe_j * Temps_j + \beta_4 Session_j + v_j + \varepsilon_j,$$

où v_j est l'effet aléatoire sur l'étudiant.

Aucune différence significative n'est observée entre les groupes, les différents temps, l'interaction entre les groupes et le temps ainsi que la session scolaire.

Axe 3 :

La réponse à l'objectif secondaire de l'axe 3 (questionnaire TEIQue) nous indique qu'en considérant 2 temps de mesure, aucune différence n'est observable entre l'établissement d'étude collégiale. De ce fait, cette variable est également laissée de côté en supposant que pour le troisième temps de mesure, ce phénomène devrait se reproduire.

Le modèle associé au questionnaire *TEIQue* (axe 3.1) est défini de la façon suivante :

$$ScoreG\_TEIQue_j = \beta_0 + \beta_1 Groupe_j + \beta_2 Temps_j + \beta_3 Groupe_j * Temps_j + \beta_4 Genre_j + \beta_5 Session_j + v_j + \varepsilon_j,$$

où v_j est l'effet aléatoire sur l'étudiant.

Aucune différence significative n'est observée entre les groupes, les différents temps, l'interaction entre les groupes et le temps, le genre ainsi que la session scolaire.

La réponse à l'objectif secondaire de l'axe 3 (questionnaire ÉSAS) nous indique qu'en considérant 2 temps de mesure, aucune différence n'est observable entre les genres. De ce fait, cette variable est également laissée de côté en supposant que pour le troisième temps de mesure, ce phénomène devrait se reproduire.

Le modèle associé au questionnaire ÉSAS (axe 3.2) est défini de la façon suivante :

$$Score\_ESAS_j = \beta_0 + \beta_1 Groupe_j + \beta_2 Temps_j + \beta_3 Groupe_j * Temps_j + \beta_4 EtabEtude_j + \beta_5 Session_j + v_j + \varepsilon_j,$$

où v_j est l'effet aléatoire sur l'étudiant.

On observe une différence significative pour l'établissement scolaire (valeur-p = 0.00839), entre le temps 1 et 2 (valeur-p = 0.00131) et entre le temps 1 et 3 (0.02005).

Pour un étudiant au collège de Maisonneuve, le score global du ÉSAS est en moyenne inférieur de 8.662 points par rapport à un étudiant du collège André-Grasset.

Lorsqu'on passe du temps 1 au temps 2, le groupe intervention change en moyenne de 14.790 unités de plus que le groupe contrôle.

De plus, lorsqu'on passe du temps 1 au temps 3, le groupe intervention change en moyenne de 10.522 unités de plus que le groupe contrôle.

Annexe A

Axe 1

Réponses questions	aux	Contrôle T1 (N=10)	Intervention T1 (N=35)	Contrôle T2 (N=10)	Intervention T2 (N=35)	Contrôle T3 (N=10)	Intervention T3 (N=35)
Genre							
Féminin		6 (60.0 %)	24 (68.6 %)	6 (60.0 %)	24 (68.6 %)	6 (60.0 %)	24 (68.6 %)
Masculin		4 (40.0 %)	11 (31.4 %)	4 (40.0 %)	11 (31.4 %)	4 (40.0 %)	11 (31.4 %)
Enseignant							
A1		3 (30.0 %)	0 (0 %)	3 (30.0 %)	0 (0 %)	3 (30.0 %)	0 (0 %)
B2		0 (0 %)	3 (8.6 %)	0 (0 %)	3 (8.6 %)	0 (0 %)	3 (8.6 %)
C3		4 (40.0 %)	0 (0 %)	4 (40.0 %)	0 (0 %)	4 (40.0 %)	0 (0 %)
D4		0 (0 %)	4 (11.4 %)	0 (0 %)	4 (11.4 %)	0 (0 %)	4 (11.4 %)
E5		2 (20.0 %)	0 (0 %)	2 (20.0 %)	0 (0 %)	2 (20.0 %)	0 (0 %)
F6		0 (0 %)	8 (22.9 %)	0 (0 %)	8 (22.9 %)	0 (0 %)	8 (22.9 %)
G7		0 (0 %)	8 (22.9 %)	0 (0 %)	8 (22.9 %)	0 (0 %)	8 (22.9 %)
H8		1 (10.0 %)	0 (0 %)	1 (10.0 %)	0 (0 %)	1 (10.0 %)	0 (0 %)
I9		0 (0 %)	12 (34.3 %)	0 (0 %)	12 (34.3 %)	0 (0 %)	12 (34.3 %)
EtabEtude							
Collège Grasset	André	4 (40.0 %)	16 (45.7 %)	4 (40.0 %)	16 (45.7 %)	4 (40.0 %)	16 (45.7 %)
Collège Maisonneuve	de	6 (60.0 %)	19 (54.3 %)	6 (60.0 %)	19 (54.3 %)	6 (60.0 %)	19 (54.3 %)
Session							
A24		7 (70.0 %)	30 (85.7 %)	7 (70.0 %)	30 (85.7 %)	7 (70.0 %)	30 (85.7 %)
H25		3 (30.0 %)	5 (14.3 %)	3 (30.0 %)	5 (14.3 %)	3 (30.0 %)	5 (14.3 %)
ScoreG_AOT							
Moyenne (é.-t.)		57.00 (8.82)	58.06 (4.98)	55.80 (6.16)	59.00 (5.39)	58.80 (6.75)	60.74 (4.82)
Médiane [Min, Max]		55.50 [48.00, 78.00]	58.00 [48.00, 67.00]	54.50 [49.00, 69.00]	58.00 [47.00, 69.00]	58.00 [50.00, 74.00]	61.00 [47.00, 71.00]

Axe 3.1

Réponses questions	aux	Contrôle T1 (N=7)	Intervention T1 (N=33)	Contrôle T2 (N=7)	Intervention T2 (N=33)	Contrôle T3 (N=7)	Intervention T3 (N=33)
Genre							
Féminin		4 (57.1 %)	23 (69.7 %)	4 (57.1 %)	23 (69.7 %)	4 (57.1 %)	23 (69.7 %)

Réponses aux questions	Contrôle T1 (N=7)	Intervention T1 (N=33)	Contrôle T2 (N=7)	Intervention T2 (N=33)	Contrôle T3 (N=7)	Intervention T3 (N=33)
Masculin	3 (42.9 %)	10 (30.3 %)	3 (42.9 %)	10 (30.3 %)	3 (42.9 %)	10 (30.3 %)
Enseignant						
A1	3 (42.9 %)	0 (0 %)	3 (42.9 %)	0 (0 %)	3 (42.9 %)	0 (0 %)
B2	3 (42.9 %)	0 (0 %)	3 (42.9 %)	0 (0 %)	3 (42.9 %)	0 (0 %)
C3	1 (14.3 %)	0 (0 %)	1 (14.3 %)	0 (0 %)	1 (14.3 %)	0 (0 %)
D4	0 (0 %)	3 (9.1 %)	0 (0 %)	3 (9.1 %)	0 (0 %)	3 (9.1 %)
E5	0 (0 %)	4 (12.1 %)	0 (0 %)	4 (12.1 %)	0 (0 %)	4 (12.1 %)
F6	0 (0 %)	8 (24.2 %)	0 (0 %)	8 (24.2 %)	0 (0 %)	8 (24.2 %)
G7	0 (0 %)	6 (18.2 %)	0 (0 %)	6 (18.2 %)	0 (0 %)	6 (18.2 %)
H8	0 (0 %)	12 (36.4 %)	0 (0 %)	12 (36.4 %)	0 (0 %)	12 (36.4 %)
EtabEtude						
Collège André Grasset	3 (42.9 %)	16 (48.5 %)	3 (42.9 %)	16 (48.5 %)	3 (42.9 %)	16 (48.5 %)
Collège de Maisonneuve	4 (57.1 %)	17 (51.5 %)	4 (57.1 %)	17 (51.5 %)	4 (57.1 %)	17 (51.5 %)
Session						
A24	4 (57.1 %)	28 (84.8 %)	4 (57.1 %)	28 (84.8 %)	4 (57.1 %)	28 (84.8 %)
H25	3 (42.9 %)	5 (15.2 %)	3 (42.9 %)	5 (15.2 %)	3 (42.9 %)	5 (15.2 %)
ScoreG_TEIQu						
Moyenne (é-t.)	139.71 (13.88)	137.03 (21.35)	139.57 (13.54)	139.73 (19.39)	139.00 (11.02)	142.61 (16.97)
Médiane [Min, Max]	144.00 [113.00, 152.00]	134.00 [87.00, 172.00]	145.00 [117.00, 156.00]	140.00 [89.00, 171.00]	142.00 [121.00, 154.00]	145.00 [105.00, 180.00]

Axe 3.2

Réponses aux questions	Contrôle T1 (N=7)	Intervention T1 (N=32)	Contrôle T2 (N=7)	Intervention T2 (N=32)	Contrôle T3 (N=7)	Intervention T3 (N=32)
Genre						
Féminin	4 (57.1 %)	22 (68.8 %)	4 (57.1 %)	22 (68.8 %)	4 (57.1 %)	22 (68.8 %)
Masculin	3 (42.9 %)	10 (31.3 %)	3 (42.9 %)	10 (31.3 %)	3 (42.9 %)	10 (31.3 %)
Enseignant						
A1	3 (42.9 %)	0 (0 %)	3 (42.9 %)	0 (0 %)	3 (42.9 %)	0 (0 %)
B2	3 (42.9 %)	0 (0 %)	3 (42.9 %)	0 (0 %)	3 (42.9 %)	0 (0 %)
C3	1 (14.3 %)	0 (0 %)	1 (14.3 %)	0 (0 %)	1 (14.3 %)	0 (0 %)

Réponses questions	aux	Contrôle T1 (N=7)	Intervention T1 (N=32)	Contrôle T2 (N=7)	Intervention T2 (N=32)	Contrôle T3 (N=7)	Intervention T3 (N=32)
D4		0 (0 %)	3 (9.4 %)	0 (0 %)	3 (9.4 %)	0 (0 %)	3 (9.4 %)
E5		0 (0 %)	4 (12.5 %)	0 (0 %)	4 (12.5 %)	0 (0 %)	4 (12.5 %)
F6		0 (0 %)	8 (25.0 %)	0 (0 %)	8 (25.0 %)	0 (0 %)	8 (25.0 %)
G7		0 (0 %)	5 (15.6 %)	0 (0 %)	5 (15.6 %)	0 (0 %)	5 (15.6 %)
H8		0 (0 %)	12 (37.5 %)	0 (0 %)	12 (37.5 %)	0 (0 %)	12 (37.5 %)
EtabEtude							
Collège Grasset	André	3 (42.9 %)	16 (50.0 %)	3 (42.9 %)	16 (50.0 %)	3 (42.9 %)	16 (50.0 %)
Collège de Maisonneuve		4 (57.1 %)	16 (50.0 %)	4 (57.1 %)	16 (50.0 %)	4 (57.1 %)	16 (50.0 %)
Session							
A24		4 (57.1 %)	27 (84.4 %)	4 (57.1 %)	27 (84.4 %)	4 (57.1 %)	27 (84.4 %)
H25		3 (42.9 %)	5 (15.6 %)	3 (42.9 %)	5 (15.6 %)	3 (42.9 %)	5 (15.6 %)
Score_ÉSAS							
Moyenne (é.-t.)		27.71 (13.65)	27.19 (10.62)	24.14 (10.61)	38.41 (14.06)	25.29 (10.63)	35.28 (12.23)
Médiane [Min, Max]		22.00 [14.00, 49.00]	24.00 [13.00, 50.00]	20.00 [14.00, 43.00]	41.50 [11.00, 68.00]	22.00 [13.00, 46.00]	35.00 [13.00, 59.00]

Annexe B

Présentation des statistiques descriptives associées aux différents scores, selon certaines variables sélectionnées.

■ Résultats pour le temps 1

Selon le genre (n = 846)

Réponses questions	aux	Contrôle Féminin (N=189)	Contrôle Masculin (N=129)	Intervention Féminin (N=307)	Intervention Masculin (N=221)

ScoreG_AOT

Réponses questions	aux	Contrôle Féminin (N=189)	Contrôle Masculin (N=129)	Intervention Féminin (N=307)	Intervention Masculin (N=221)
Moyenne (é.-t.)		55.20 (6.62)	55.89 (7.24)	56.27 (6.08)	56.80 (6.36)
Médiane [Min, Max]		54.00 [38.00, 78.00]	56.00 [36.00, 73.00]	56.00 [38.00, 73.00]	57.00 [43.00, 74.00]
Manquantes		7 (3.7 %)	15 (11.6 %)	12 (3.9 %)	11 (5.0 %)
ScoreG_TEIQue					
Moyenne (é.-t.)		137.07 (18.73)	140.34 (18.18)	136.11 (18.99)	141.82 (19.74)
Médiane [Min, Max]		139.00 [75.00, 180.00]	140.00 [95.00, 180.00]	136.00 [85.00, 186.00]	144.00 [93.00, 193.00]
Manquantes		22 (11.6 %)	29 (22.5 %)	26 (8.5 %)	24 (10.9 %)
Score_WellBeing					
Moyenne (é.-t.)		31.47 (6.07)	31.68 (6.05)	31.54 (6.04)	32.04 (5.78)
Médiane [Min, Max]		32.00 [12.00, 42.00]	32.50 [16.00, 42.00]	32.00 [13.00, 42.00]	33.00 [13.00, 42.00]
Manquantes		20 (10.6 %)	25 (19.4 %)	22 (7.2 %)	22 (10.0 %)
Score_SelfCtrl					
Moyenne (é.-t.)		24.83 (5.48)	28.19 (4.90)	24.04 (5.70)	28.21 (5.45)
Médiane [Min, Max]		25.00 [10.00, 39.00]	29.00 [8.00, 40.00]	24.00 [7.00, 39.00]	28.00 [13.00, 42.00]
Manquantes		21 (11.1 %)	28 (21.7 %)	23 (7.5 %)	24 (10.9 %)
Score_Emot					
Moyenne (é.-t.)		38.64 (7.02)	38.50 (6.58)	39.06 (6.96)	38.14 (7.29)
Médiane [Min, Max]		39.00 [19.00, 56.00]	38.00 [26.00, 54.00]	40.00 [20.00, 56.00]	38.00 [15.00, 54.00]
Manquantes		21 (11.1 %)	26 (20.2 %)	20 (6.5 %)	22 (10.0 %)
Score_Socia					
Moyenne (é.-t.)		28.43 (5.13)	28.41 (5.20)	27.84 (5.77)	28.97 (5.61)
Médiane [Min, Max]		29.00 [12.00, 40.00]	28.00 [11.00, 42.00]	28.00 [12.00, 41.00]	29.00 [13.00, 42.00]
Manquantes		21 (11.1 %)	26 (20.2 %)	20 (6.5 %)	23 (10.4 %)
Score_ÉSAS					
Moyenne (é.-t.)		27.88 (11.14)	29.89 (9.73)	29.04 (12.22)	29.94 (11.14)
Médiane [Min, Max]		26.00 [10.00, 65.00]	30.00 [10.00, 50.00]	27.00 [10.00, 60.00]	29.00 [10.00, 70.00]
Manquantes		26 (13.8 %)	32 (24.8 %)	29 (9.4 %)	26 (11.8 %)
Score_Accep					
Moyenne (é.-t.)		15.85 (6.05)	17.44 (5.43)	16.56 (6.12)	17.73 (5.92)
Médiane [Min, Max]		16.00 [5.00, 34.00]	19.00 [5.00, 29.00]	17.00 [5.00, 32.00]	18.00 [5.00, 35.00]
Manquantes		26 (13.8 %)	31 (24.0 %)	27 (8.8 %)	24 (10.9 %)

Réponses aux questions		Contrôle Féminin (N=189)	Contrôle Masculin (N=129)	Intervention Féminin (N=307)	Intervention Masculin (N=221)
Score_Intim					
Moyenne (é.-t.)		12.02 (5.95)	12.54 (5.38)	12.46 (6.82)	12.24 (6.03)
Médiane [Min, Max]	[Min, Max]	11.00 [5.00, 31.00]	12.00 [5.00, 25.00]	10.50 [5.00, 34.00]	11.00 [5.00, 35.00]
Manquantes		26 (13.8 %)	31 (24.0 %)	29 (9.4 %)	25 (11.3 %)

Selon la moyenne générale au secondaire (n = 836)

Réponses aux questions	Contrôle 60 % à 74 % (N=16)	Intervention 60 % à 74 % (N=38)	Contrôle 75 % à 84 % (N=131)	Intervention 75 % à 84 % (N=220)	Contrôle 85 % à 94 % (N=141)	Intervention 85 % à 94 % (N=232)	Contrôle 95 % et plus (N=11)	Intervention 95 % et plus (N=20)	Contrôle Je ne sais pas (N=10)	Intervention Je ne sais pas (N=17)
ScoreG_AOT										
Moyenne (é.-t.)	53.64 (6.12)	53.97 (6.48)	54.89 (7.37)	55.55 (6.11)	55.88 (6.31)	57.40 (6.00)	61.80 (6.60)	60.21 (5.73)	53.50 (5.95)	57.06 (6.46)
Médiane [Min, Max]	52.00 [43.00, 66.00]	53.00 [43.00, 68.00]	54.50 [36.00, 72.00]	55.50 [38.00, 73.00]	55.50 [38.00, 78.00]	58.00 [41.00, 74.00]	63.50 [52.00, 69.00]	59.00 [48.00, 73.00]	53.00 [45.00, 62.00]	58.00 [48.00, 69.00]
Manquantes	2 (12.5 %)	3 (7.9 %)	5 (3.8 %)	10 (4.5 %)	5 (3.5 %)	8 (3.4 %)	1 (9.1 %)	1 (5.0 %)	0 (0.0 %)	0 (0.0 %)
ScoreG TEI Que										
Moyenne (é.-t.)	135.57 (12.84)	127.44 (19.56)	135.07 (19.48)	136.19 (19.19)	140.65 (17.65)	141.03 (19.22)	151.90 (16.64)	150.28 (14.41)	133.30 (20.65)	141.40 (19.09)
Médiane [Min, Max]	132.50 [117.00, 155.00]	128.50 [85.00, 172.00]	137.00 [75.00, 180.00]	138.00 [87.00, 183.00]	142.00 [99.00, 175.00]	140.00 [87.00, 193.00]	154.50 [126.00, 180.00]	153.50 [123.00, 169.00]	141.00 [81.00, 149.00]	138.00 [118.00, 187.00]
Manquantes	2 (12.5 %)	6 (15.8 %)	24 (18.3 %)	21 (9.5 %)	15 (10.6 %)	18 (7.8 %)	1 (9.1 %)	2 (10.0 %)	0 (0.0 %)	2 (11.8 %)
Score_Well Being										
Moyenne (é.-t.)	31.50 (6.36)	28.56 (5.63)	30.52 (6.55)	31.00 (6.07)	32.38 (5.45)	32.69 (5.60)	33.30 (5.60)	34.44 (6.61)	30.50 (6.96)	31.73 (4.99)
Médiane [Min, Max]	32.50 [18.00, 40.00]	28.00 [17.00, 42.00]	32.00 [12.00, 42.00]	32.00 [14.00, 42.00]	33.00 [20.00, 42.00]	33.00 [13.00, 42.00]	33.00 [24.00, 41.00]	36.00 [18.00, 42.00]	32.50 [16.00, 36.00]	32.00 [25.00, 42.00]
Manquantes	2 (12.5 %)	6 (15.8 %)	21 (16.0 %)	18 (8.2 %)	12 (8.5 %)	15 (6.5 %)	1 (9.1 %)	2 (10.0 %)	0 (0.0 %)	2 (11.8 %)
Score_SelfCtrl										
Moyenne (é.-t.)	26.71 (4.21)	25.84 (5.26)	26.46 (5.16)	25.71 (6.40)	25.49 (5.86)	25.59 (5.75)	27.10 (6.89)	26.17 (4.87)	27.70 (4.67)	27.80 (5.68)
Médiane [Min, Max]	27.50 [21.00, 34.00]	26.00 [16.00, 37.00]	27.00 [10.00, 40.00]	25.50 [7.00, 42.00]	26.00 [8.00, 37.00]	26.00 [8.00, 39.00]	29.00 [12.00, 33.00]	26.00 [17.00, 36.00]	29.00 [16.00, 33.00]	27.00 [20.00, 40.00]
Manquantes	2 (12.5 %)	6 (15.8 %)	22 (16.8 %)	20 (9.1 %)	15 (10.6 %)	16 (6.9 %)	1 (9.1 %)	2 (10.0 %)	0 (0.0 %)	2 (11.8 %)
Score_Emot										
Moyenne (é.-t.)	36.21 (6.25)	35.94 (6.88)	37.43 (6.28)	38.39 (6.79)	39.50 (7.04)	39.04 (7.50)	45.00 (7.79)	41.17 (5.59)	36.50 (5.23)	40.40 (6.19)

Réponses aux questions	Contrôle 60 % à 74 % (N=16)	Intervent ion 60 % à 74 % (N=38)	Contrôle 75 % à 84 % (N=131)	Intervent ion 75 % à 84 % (N=220)	Contrôle 85 % à 94 % (N=141)	Intervent ion 85 % à 94 % (N=232)	Contrôle 95 % et plus (N=11)	Interventi on 95 % et plus (N=20)	Contrôle Je ne sais pas (N=10)	Interventi on Je ne sais pas (N=17)
Médiane [Min, Max]	34.00 [26.00, 46.00]	37.00 [22.00, 51.00]	37.00 [23.00, 52.00]	39.00 [19.00, 54.00]	40.00 [19.00, 54.00]	40.00 [15.00, 56.00]	44.50 [31.00, 56.00]	40.50 [30.00, 50.00]	38.00 [28.00, 44.00]	38.00 [33.00, 54.00]
Manquan tes	2 (12.5 %)	6 (15.8 %)	22 (16.8 %)	16 (7.3 %)	13 (9.2 %)	15 (6.5 %)	1 (9.1 %)	2 (10.0 %)	0 (0.0 %)	2 (11.8 %)
Score_Socia										
Moyenne (é.-t.)	28.36 (4.57)	25.25 (6.34)	27.96 (5.44)	27.43 (5.92)	28.93 (4.92)	29.25 (5.36)	29.60 (4.38)	32.44 (3.07)	25.80 (5.73)	28.13 (3.91)
Médiane [Min, Max]	27.50 [20.00, 38.00]	25.50 [13.00, 38.00]	28.00 [11.00, 42.00]	28.00 [12.00, 40.00]	30.00 [13.00, 40.00]	29.50 [14.00, 42.00]	29.50 [22.00, 37.00]	33.00 [26.00, 37.00]	27.50 [12.00, 31.00]	28.00 [21.00, 36.00]
Manquan tes	2 (12.5 %)	6 (15.8 %)	23 (17.6 %)	16 (7.3 %)	12 (8.5 %)	16 (6.9 %)	1 (9.1 %)	2 (10.0 %)	0 (0.0 %)	2 (11.8 %)
Score_ÉSAS										
Moyenne (é.-t.)	33.15 (13.28)	22.32 (10.55)	28.56 (10.49)	27.95 (11.98)	27.64 (10.17)	31.39 (11.03)	36.56 (12.47)	34.06 (11.42)	28.60 (10.88)	30.00 (14.79)
Médiane [Min, Max]	33.00 [11.00, 51.00]	20.00 [10.00, 48.00]	28.00 [10.00, 57.00]	26.00 [10.00, 70.00]	26.00 [10.00, 50.00]	30.00 [10.00, 60.00]	35.00 [25.00, 65.00]	35.00 [14.00, 57.00]	28.00 [14.00, 49.00]	26.00 [11.00, 58.00]
Manquan tes	3 (18.8 %)	7 (18.4 %)	27 (20.6 %)	21 (9.5 %)	17 (12.1 %)	20 (8.6 %)	2 (18.2 %)	2 (10.0 %)	0 (0.0 %)	4 (23.5 %)
Score_Accep										
Moyenne (é.-t.)	18.54 (6.46)	13.16 (6.26)	16.65 (5.98)	16.21 (6.24)	15.81 (5.50)	18.23 (5.48)	20.44 (6.39)	19.11 (5.39)	15.90 (6.92)	17.13 (7.14)
Médiane [Min, Max]	19.00 [6.00, 26.00]	11.50 [5.00, 25.00]	17.00 [5.00, 29.00]	17.00 [5.00, 35.00]	16.00 [5.00, 29.00]	18.00 [5.00, 35.00]	20.00 [12.00, 34.00]	19.00 [8.00, 30.00]	18.00 [7.00, 27.00]	17.00 [6.00, 30.00]
Manquan tes	3 (18.8 %)	6 (15.8 %)	26 (19.8 %)	21 (9.5 %)	17 (12.1 %)	19 (8.2 %)	2 (18.2 %)	2 (10.0 %)	0 (0.0 %)	2 (11.8 %)
Score_Intim										
Moyenne (é.-t.)	14.62 (7.24)	8.90 (4.94)	11.94 (5.47)	11.74 (6.56)	11.88 (5.69)	13.19 (6.36)	16.11 (6.81)	14.94 (6.45)	12.70 (5.03)	13.08 (7.84)
Médiane [Min, Max]	15.00 [5.00, 25.00]	7.00 [5.00, 23.00]	11.00 [5.00, 29.00]	10.00 [5.00, 35.00]	11.00 [5.00, 27.00]	11.00 [5.00, 30.00]	15.00 [8.00, 31.00]	15.50 [6.00, 28.00]	11.50 [6.00, 22.00]	12.00 [5.00, 28.00]
Manquan tes	3 (18.8 %)	7 (18.4 %)	27 (20.6 %)	21 (9.5 %)	16 (11.3 %)	19 (8.2 %)	2 (18.2 %)	2 (10.0 %)	0 (0.0 %)	4 (23.5 %)

Selon le SAIDE (oui/non) (n = 838)

Réponses aux questions	Contrôle Non (N=275)	Intervention Non (N=445)	Contrôle Oui (N=36)	Intervention Oui (N=82)
ScoreG_AOT				

Réponses questions	aux	Contrôle Non (N=275)	Intervention Non (N=445)	Contrôle Oui (N=36)	Intervention Oui (N=82)
Moyenne (é.-t.)		55.56 (6.77)	56.61 (6.37)	54.76 (7.61)	55.84 (5.20)
Médiane [Min, Max]		55.00 [36.00, 78.00]	57.00 [38.00, 74.00]	55.00 [41.00, 72.00]	56.00 [43.00, 68.00]
Manquantes		13 (4.7 %)	20 (4.5 %)	2 (5.6 %)	2 (2.4 %)
ScoreG_TEIQue					
Moyenne (é.-t.)		137.86 (18.66)	139.12 (19.79)	141.55 (17.76)	135.08 (17.58)
Médiane [Min, Max]		139.00 [75.00, 180.00]	139.50 [85.00, 193.00]	144.00 [112.00, 180.00]	136.00 [87.00, 172.00]
Manquantes		39 (14.2 %)	45 (10.1 %)	5 (13.9 %)	4 (4.9 %)
Score_WellBeing					
Moyenne (é.-t.)		31.29 (6.06)	31.93 (5.92)	33.50 (5.70)	30.77 (5.96)
Médiane [Min, Max]		32.00 [12.00, 42.00]	33.00 [13.00, 42.00]	34.00 [16.00, 42.00]	32.00 [15.00, 41.00]
Manquantes		34 (12.4 %)	39 (8.8 %)	4 (11.1 %)	4 (4.9 %)
Score_SelfCtrl					
Moyenne (é.-t.)		26.06 (5.56)	25.93 (5.91)	26.32 (5.16)	24.79 (6.14)
Médiane [Min, Max]		26.50 [10.00, 40.00]	26.00 [7.00, 42.00]	27.00 [8.00, 34.00]	25.00 [8.00, 39.00]
Manquantes		37 (13.5 %)	42 (9.4 %)	5 (13.9 %)	4 (4.9 %)
Score_Emot					
Moyenne (é.-t.)		38.45 (6.80)	38.63 (7.22)	39.65 (7.21)	38.97 (6.50)
Médiane [Min, Max]		39.00 [19.00, 55.00]	39.00 [15.00, 56.00]	38.00 [28.00, 56.00]	39.00 [22.00, 52.00]
Manquantes		35 (12.7 %)	37 (8.3 %)	5 (13.9 %)	4 (4.9 %)
Score_Socia					
Moyenne (é.-t.)		28.46 (5.05)	28.49 (5.69)	28.12 (5.93)	27.33 (5.83)
Médiane [Min, Max]		29.00 [11.00, 40.00]	29.00 [13.00, 42.00]	27.00 [18.00, 42.00]	28.00 [12.00, 40.00]
Manquantes		36 (13.1 %)	38 (8.5 %)	4 (11.1 %)	4 (4.9 %)
Score_ÉSAS					
Moyenne (é.-t.)		28.17 (10.57)	29.57 (11.57)	32.24 (10.87)	28.56 (12.88)
Médiane [Min, Max]		27.00 [10.00, 65.00]	28.00 [10.00, 70.00]	29.00 [13.00, 55.00]	27.00 [10.00, 57.00]

Réponses aux questions	Contrôle Non (N=275)	Intervention Non (N=445)	Contrôle Oui (N=36)	Intervention Oui (N=82)
Manquantes	44 (16.0 %)	47 (10.6 %)	7 (19.4 %)	7 (8.5 %)
Score_Accep				
Moyenne (é.-t.)	16.13 (5.82)	17.23 (5.99)	18.87 (5.78)	16.05 (6.39)
Médiane [Min, Max]	17.00 [5.00, 34.00]	17.00 [5.00, 35.00]	20.00 [8.00, 29.00]	17.00 [5.00, 29.00]
Manquantes	44 (16.0 %)	44 (9.9 %)	6 (16.7 %)	6 (7.3 %)
Score_Intim				
Moyenne (é.-t.)	12.07 (5.66)	12.34 (6.38)	13.41 (6.32)	12.52 (7.15)
Médiane [Min, Max]	11.00 [5.00, 31.00]	11.00 [5.00, 35.00]	13.00 [5.00, 26.00]	11.00 [5.00, 34.00]
Manquantes	43 (15.6 %)	46 (10.3 %)	7 (19.4 %)	7 (8.5 %)

Selon la session (n = 846)

Réponses aux questions	Contrôle A24 (N=174)	Intervention A24 (N=266)	Contrôle A25 (N=95)	Intervention A25 (N=86)	Contrôle H25 (N=49)	Intervention H25 (N=176)
ScoreG_AOT						
Moyenne (é.-t.)	55.09 (6.82)	56.40 (5.94)	56.29 (6.84)	56.77 (6.33)	55.28 (7.09)	56.48 (6.56)
Médiane [Min, Max]	54.00 [36.00, 72.00]	56.50 [43.00, 73.00]	56.00 [41.00, 73.00]	57.00 [38.00, 71.00]	56.00 [42.00, 78.00]	56.00 [41.00, 74.00]
Manquantes	11 (6.3 %)	6 (2.3 %)	9 (9.5 %)	5 (5.8 %)	2 (4.1 %)	12 (6.8 %)
ScoreG_TEIQue						
Moyenne (é.-t.)	137.34 (17.90)	138.09 (19.22)	137.89 (20.46)	133.80 (18.56)	142.38 (16.90)	141.45 (19.96)
Médiane [Min, Max]	138.00 [95.00, 180.00]	137.00 [85.00, 186.00]	140.00 [75.00, 180.00]	132.50 [92.00, 193.00]	143.00 [102.00, 173.00]	143.00 [87.00, 187.00]

Réponses aux questions	Contrôle A24 (N=174)	Interventi on A24 (N=266)	Contrôle A25 (N=95)	Interventi on A25 (N=86)	Contrôle H25 (N=49)	Interventi on H25 (N=176)
Manquant es	28 (16.1 %)	23 (8.6 %)	16 (16.8 %)	6 (7.0 %)	7 (14.3 %)	21 (11.9 %)
Score_Well Being						
Moyenne (é.-t.)	31.39 (6.18)	31.49 (5.85)	31.30 (5.98)	30.40 (6.15)	32.56 (5.78)	32.84 (5.80)
Médiane [Min, Max]	32.00 [15.00, 42.00]	32.00 [13.00, 42.00]	32.00 [12.00, 41.00]	32.00 [14.00, 42.00]	34.00 [17.00, 42.00]	34.00 [13.00, 42.00]
Manquant es	24 (13.8 %)	21 (7.9 %)	15 (15.8 %)	5 (5.8 %)	6 (12.2 %)	18 (10.2 %)
Score_SelfC trl						
Moyenne (é.-t.)	26.10 (5.42)	25.67 (6.16)	25.13 (5.79)	24.74 (5.92)	27.84 (4.92)	26.38 (5.60)
Médiane [Min, Max]	27.00 [8.00, 39.00]	26.00 [7.00, 42.00]	25.00 [10.00, 35.00]	24.00 [12.00, 39.00]	28.00 [18.00, 40.00]	26.00 [12.00, 40.00]
Manquant es	27 (15.5 %)	22 (8.3 %)	16 (16.8 %)	6 (7.0 %)	6 (12.2 %)	19 (10.8 %)
Score_Emot						
Moyenne (é.-t.)	38.00 (6.93)	38.52 (7.27)	39.77 (7.24)	38.47 (6.51)	38.40 (5.51)	39.04 (7.17)
Médiane [Min, Max]	38.00 [19.00, 53.00]	39.00 [15.00, 56.00]	40.00 [23.00, 56.00]	39.00 [23.00, 54.00]	38.00 [26.00, 50.00]	40.00 [19.00, 54.00]
Manquant es	27 (15.5 %)	20 (7.5 %)	14 (14.7 %)	5 (5.8 %)	6 (12.2 %)	17 (9.7 %)
Score_Socia						
Moyenne (é.-t.)	28.26 (5.39)	28.33 (5.71)	28.25 (4.83)	27.01 (5.69)	29.36 (4.87)	28.90 (5.71)
Médiane [Min, Max]	29.00 [11.00, 42.00]	29.00 [12.00, 41.00]	29.00 [12.00, 37.00]	27.00 [13.00, 42.00]	30.00 [18.00, 40.00]	29.00 [14.00, 41.00]
Manquant es	26 (14.9 %)	20 (7.5 %)	14 (14.7 %)	6 (7.0 %)	7 (14.3 %)	17 (9.7 %)

Réponses aux questions	Contrôle A24 (N=174)	Interventi on A24 (N=266)	Contrôle A25 (N=95)	Interventi on A25 (N=86)	Contrôle H25 (N=49)	Interventi on H25 (N=176)
Score_ÉSA						
Moyenne (é.-t.)	28.31 (10.82)	30.61 (11.86)	30.21 (11.44)	25.63 (9.31)	26.78 (8.14)	29.53 (12.46)
Médiane [Min, Max]	27.00 [10.00, 55.00]	29.50 [10.00, 60.00]	29.00 [10.00, 65.00]	24.00 [10.00, 46.00]	27.00 [10.00, 45.00]	28.00 [10.00, 70.00]
Manquant es	31 (17.8 %)	26 (9.8 %)	19 (20.0 %)	5 (5.8 %)	8 (16.3 %)	24 (13.6 %)
Score_Accep						
Moyenne (é.-t.)	16.49 (5.99)	17.55 (5.90)	16.82 (5.98)	15.27 (4.98)	15.63 (5.26)	17.17 (6.66)
Médiane [Min, Max]	17.00 [5.00, 29.00]	18.00 [5.00, 32.00]	17.00 [5.00, 34.00]	15.00 [5.00, 26.00]	16.00 [5.00, 25.00]	17.00 [5.00, 35.00]
Manquant es	30 (17.2 %)	25 (9.4 %)	19 (20.0 %)	5 (5.8 %)	8 (16.3 %)	21 (11.9 %)
Score_Intim						
Moyenne (é.-t.)	11.90 (5.78)	13.08 (6.73)	13.39 (6.27)	10.36 (4.94)	11.15 (4.05)	12.31 (6.67)
Médiane [Min, Max]	10.50 [5.00, 26.00]	11.00 [5.00, 34.00]	13.00 [5.00, 31.00]	10.00 [5.00, 22.00]	11.00 [5.00, 20.00]	10.00 [5.00, 35.00]
Manquant es	30 (17.2 %)	25 (9.4 %)	19 (20.0 %)	5 (5.8 %)	8 (16.3 %)	24 (13.6 %)

Selon l'établissement d'étude (n = 846)

Réponses aux questions	Contrôle Collège Grasset (N=81)	Intervention Collège Grasset (N=246)	Contrôle Collège Maisonnette (N=231)	Intervention Collège Maisonnette (N=282)
ScoreG_AOT				
Moyenne (é.-t.)	56.04 (6.70)	56.47 (5.85)	55.28 (6.93)	56.50 (6.50)

Réponses questions	aux	Contrôle Collège Grasset (N=81)		Intervention Collège Grasset (N=246)		Contrôle Collège Maisonnette (N=231)		Intervention Collège Maisonnette (N=282)	
		André		André		de		de	
Médiane [Min, Max]		55.00 [43.00, 78.00]		57.00 [41.00, 73.00]		55.00 [36.00, 73.00]		57.00 [38.00, 74.00]	
Manquantes		7 (8.6 %)		10 (4.1 %)		9 (3.9 %)		13 (4.6 %)	
ScoreG_TEIQue									
Moyenne (é.-t.)		141.70 (16.56)		139.87 (17.95)		137.24 (19.05)		137.15 (20.77)	
Médiane [Min, Max]		144.00 [106.00, 180.00]		140.00 [87.00, 193.00]		139.00 [75.00, 180.00]		137.00 [85.00, 187.00]	
Manquantes		18 (22.2 %)		15 (6.1 %)		27 (11.7 %)		35 (12.4 %)	
Score_WellBeing									
Moyenne (é.-t.)		33.11 (4.90)		32.94 (5.29)		31.06 (6.30)		30.64 (6.29)	
Médiane [Min, Max]		34.00 [20.00, 42.00]		33.00 [13.00, 42.00]		32.00 [12.00, 42.00]		32.00 [14.00, 42.00]	
Manquantes		16 (19.8 %)		13 (5.3 %)		23 (10.0 %)		31 (11.0 %)	
Score_SelfCtrl									
Moyenne (é.-t.)		26.73 (5.33)		25.16 (5.85)		25.89 (5.55)		26.29 (6.02)	
Médiane [Min, Max]		27.00 [8.00, 40.00]		25.00 [7.00, 39.00]		26.50 [10.00, 39.00]		26.00 [12.00, 42.00]	
Manquantes		18 (22.2 %)		14 (5.7 %)		25 (10.8 %)		33 (11.7 %)	
Score_Emot									
Moyenne (é.-t.)		38.23 (6.39)		38.42 (6.92)		38.70 (6.99)		38.92 (7.28)	
Médiane [Min, Max]		37.50 [26.00, 55.00]		39.00 [15.00, 54.00]		39.00 [19.00, 56.00]		40.00 [19.00, 56.00]	
Manquantes		17 (21.0 %)		13 (5.3 %)		24 (10.4 %)		29 (10.3 %)	
Score_Socia									
Moyenne (é.-t.)		29.15 (5.18)		28.98 (5.47)		28.19 (5.13)		27.68 (5.90)	
Médiane [Min, Max]		30.00 [19.00, 40.00]		29.50 [12.00, 42.00]		29.00 [11.00, 42.00]		28.00 [13.00, 41.00]	
Manquantes		16 (19.8 %)		14 (5.7 %)		25 (10.8 %)		29 (10.3 %)	
Score_ÉSAS									
Moyenne (é.-t.)		30.36 (10.51)		34.69 (11.09)		28.12 (10.67)		24.58 (10.24)	
Médiane [Min, Max]		29.00 [10.00, 65.00]		34.00 [10.00, 70.00]		27.00 [10.00, 57.00]		23.00 [10.00, 60.00]	
Manquantes		22 (27.2 %)		20 (8.1 %)		30 (13.0 %)		35 (12.4 %)	

Réponses questions	aux	Contrôle Collège Grasset (N=81)	André	Intervention Collège Grasset (N=246)	André	Contrôle Collège Maisonnette (N=231)	de	Intervention Collège Maisonnette (N=282)	de
Score_Accep									
Moyenne (é.-t.)		17.53 (5.68)		19.54 (5.30)		16.13 (5.90)		14.76 (5.82)	
Médiane [Min, Max]		18.00 [5.00, 34.00]		20.00 [5.00, 35.00]		16.00 [5.00, 29.00]		15.00 [5.00, 31.00]	
Manquantes		22 (27.2 %)		18 (7.3 %)		29 (12.6 %)		33 (11.7 %)	
Score_Intim									
Moyenne (é.-t.)		12.83 (5.92)		15.15 (6.54)		12.04 (5.69)		9.81 (5.31)	
Médiane [Min, Max]		12.00 [5.00, 31.00]		15.00 [5.00, 35.00]		11.00 [5.00, 29.00]		8.00 [5.00, 29.00]	
Manquantes		22 (27.2 %)		19 (7.7 %)		29 (12.6 %)		35 (12.4 %)	

■ Résultats pour le temps 2

Selon le genre (n = 632)

Réponses questions	aux	Contrôle Féminin (N=148)	Contrôle Masculin (N=101)	Intervention Féminin (N=230)	Intervention Masculin (N=153)
ScoreG_AOT					
Moyenne (é.-t.)		56.83 (6.45)	56.41 (7.78)	57.63 (6.17)	57.60 (7.32)
Médiane [Min, Max]		57.00 [42.00, 75.00]	55.00 [42.00, 75.00]	58.00 [44.00, 72.00]	57.00 [41.00, 74.00]
Manquantes		5 (3.4 %)	14 (13.9 %)	15 (6.5 %)	16 (10.5 %)
ScoreG_TEIQue					
Moyenne (é.-t.)		137.55 (20.57)	140.72 (19.50)	136.66 (19.01)	143.68 (19.79)
Médiane [Min, Max]		139.00 [79.00, 180.00]	140.50 [99.00, 193.00]	139.00 [89.00, 183.00]	145.00 [81.00, 180.00]
Manquantes		13 (8.8 %)	19 (18.8 %)	23 (10.0 %)	23 (15.0 %)
Score_WellBeing					

Réponses questions	aux	Contrôle Féminin (N=148)	Contrôle Masculin (N=101)	Intervention Féminin (N=230)	Intervention Masculin (N=153)
Moyenne (é.-t.)		31.47 (6.12)	30.79 (6.32)	31.50 (6.02)	32.30 (6.76)
Médiane [Min, Max]		32.00 [10.00, 41.00]	32.00 [14.00, 42.00]	33.00 [15.00, 42.00]	33.00 [8.00, 42.00]
Manquantes		11 (7.4 %)	16 (15.8 %)	20 (8.7 %)	22 (14.4 %)
Score_SelfCtrl					
Moyenne (é.-t.)		24.93 (5.47)	28.64 (4.75)	24.60 (5.05)	28.75 (5.01)
Médiane [Min, Max]		26.00 [10.00, 38.00]	29.00 [12.00, 41.00]	25.00 [12.00, 41.00]	29.00 [14.00, 39.00]
Manquantes		12 (8.1 %)	15 (14.9 %)	21 (9.1 %)	23 (15.0 %)
Score_Emot					
Moyenne (é.-t.)		39.10 (6.74)	39.04 (7.71)	39.50 (6.56)	39.56 (6.87)
Médiane [Min, Max]		40.00 [18.00, 55.00]	39.00 [18.00, 53.00]	39.00 [18.00, 55.00]	40.00 [21.00, 53.00]
Manquantes		12 (8.1 %)	16 (15.8 %)	22 (9.6 %)	22 (14.4 %)
Score_Socia					
Moyenne (é.-t.)		28.50 (5.70)	28.15 (5.22)	27.90 (5.78)	29.34 (5.54)
Médiane [Min, Max]		28.00 [14.00, 42.00]	28.00 [15.00, 38.00]	28.00 [12.00, 42.00]	30.00 [11.00, 41.00]
Manquantes		12 (8.1 %)	16 (15.8 %)	21 (9.1 %)	22 (14.4 %)
Score_ÉSAS					
Moyenne (é.-t.)		28.98 (12.00)	31.47 (11.40)	37.94 (13.07)	36.70 (12.15)
Médiane [Min, Max]		27.00 [10.00, 63.00]	31.00 [10.00, 60.00]	38.00 [10.00, 67.00]	37.00 [10.00, 70.00]
Manquantes		15 (10.1 %)	18 (17.8 %)	25 (10.9 %)	25 (16.3 %)
Score_Accep					
Moyenne (é.-t.)		16.28 (6.13)	18.18 (5.79)	20.41 (6.21)	20.30 (6.24)
Médiane [Min, Max]		16.00 [5.00, 34.00]	19.50 [5.00, 32.00]	21.00 [5.00, 33.00]	20.00 [5.00, 35.00]
Manquantes		15 (10.1 %)	17 (16.8 %)	24 (10.4 %)	25 (16.3 %)
Score_Intim					
Moyenne (é.-t.)		12.71 (6.66)	13.31 (6.58)	17.59 (7.47)	16.43 (6.71)
Médiane [Min, Max]		11.00 [5.00, 31.00]	13.00 [5.00, 28.00]	18.00 [5.00, 35.00]	17.00 [5.00, 35.00]

Réponses aux questions	Contrôle Féminin (N=148)	Contrôle Masculin (N=101)	Intervention Féminin (N=230)	Intervention Masculin (N=153)
Manquantes	15 (10.1 %)	18 (17.8 %)	25 (10.9 %)	24 (15.7 %)

Selon la moyenne générale au secondaire (n = 620)

Réponses aux questions	Contrôle 60 % à 74 % (N=11)	Intervention 60 % à 74 % (N=27)	Contrôle 75 % à 84 % (N=94)	Intervention 75 % à 84 % (N=149)	Contrôle 85 % à 94 % (N=126)	Intervention 85 % à 94 % (N=168)	Contrôle 95 % et plus (N=11)	Intervention 95 % et plus (N=19)	Contrôle Je ne sais pas (N=5)	Intervention Je ne sais pas (N=10)
ScoreG_AOT										
Moyenne (é.-t.)	54.55 (3.83)	55.42 (6.03)	56.31 (7.35)	56.72 (6.33)	56.77 (7.08)	58.39 (6.57)	59.20 (3.97)	61.11 (7.63)	59.80 (7.19)	56.78 (8.47)
Médiane [Min, Max]	55.00 [49.00, 61.00]	55.50 [47.00, 73.00]	56.50 [42.00, 75.00]	56.00 [44.00, 72.00]	56.00 [42.00, 75.00]	59.00 [41.00, 74.00]	59.00 [54.00, 68.00]	62.50 [47.00, 72.00]	58.00 [51.00, 69.00]	54.00 [47.00, 69.00]
Manquantes	0 (0.0 %)	1 (3.7 %)	10 (10.6 %)	11 (7.4 %)	6 (4.8 %)	7 (4.2 %)	1 (9.1 %)	1 (5.3 %)	0 (0.0 %)	1 (10.0 %)
ScoreG_TEI Que										
Moyenne (é.-t.)	136.44 (12.61)	134.71 (23.89)	136.60 (21.83)	136.04 (17.85)	140.24 (19.53)	142.27 (19.15)	141.80 (13.76)	146.33 (20.06)	135.80 (31.86)	137.12 (30.68)
Médiane [Min, Max]	131.00 [120.00, 160.00]	133.50 [89.00, 175.00]	138.50 [84.00, 193.00]	139.00 [102.00, 180.00]	141.00 [79.00, 181.00]	143.50 [89.00, 182.00]	147.00 [121.00, 157.00]	148.00 [107.00, 183.00]	149.00 [96.00, 168.00]	141.50 [81.00, 180.00]
Manquantes	2 (18.2 %)	3 (11.1 %)	16 (17.0 %)	16 (10.7 %)	11 (8.7 %)	14 (8.3 %)	1 (9.1 %)	1 (5.3 %)	0 (0.0 %)	2 (20.0 %)
Score_Well Being										
Moyenne (é.-t.)	30.78 (4.47)	30.52 (8.35)	30.43 (6.97)	31.35 (5.61)	31.70 (5.80)	32.35 (6.36)	32.00 (3.77)	33.00 (7.03)	31.20 (9.09)	30.38 (8.11)
Médiane [Min, Max]	31.00 [24.00, 37.00]	32.00 [15.00, 42.00]	31.00 [10.00, 42.00]	31.00 [15.00, 42.00]	32.00 [13.00, 41.00]	34.00 [8.00, 42.00]	32.50 [25.00, 37.00]	35.00 [18.00, 42.00]	34.00 [18.00, 39.00]	33.00 [14.00, 40.00]
Manquantes	2 (18.2 %)	2 (7.4 %)	14 (14.9 %)	14 (9.4 %)	8 (6.3 %)	13 (7.7 %)	1 (9.1 %)	1 (5.3 %)	0 (0.0 %)	2 (20.0 %)
Score_SelfControl										
Moyenne (é.-t.)	27.44 (3.61)	26.88 (5.67)	26.81 (5.52)	25.36 (5.56)	25.92 (5.57)	26.67 (5.12)	26.80 (5.90)	26.06 (5.57)	27.20 (6.38)	29.00 (6.68)
Médiane [Min, Max]	29.00 [21.00, 33.00]	28.00 [15.00, 35.00]	27.00 [13.00, 41.00]	25.00 [12.00, 37.00]	26.00 [10.00, 37.00]	27.00 [14.00, 41.00]	27.50 [15.00, 36.00]	26.00 [15.00, 37.00]	30.00 [16.00, 31.00]	28.50 [22.00, 39.00]
Manquantes	2 (18.2 %)	3 (11.1 %)	14 (14.9 %)	15 (10.1 %)	8 (6.3 %)	13 (7.7 %)	1 (9.1 %)	1 (5.3 %)	0 (0.0 %)	2 (20.0 %)
Score_Emot										
Moyenne (é.-t.)	37.00 (5.55)	37.75 (6.51)	39.04 (7.38)	39.67 (6.14)	39.19 (7.14)	39.59 (6.97)	39.70 (6.13)	41.06 (6.52)	39.40 (8.53)	37.38 (9.93)
Médiane [Min, Max]	38.00 [30.00, 44.00]	37.00 [22.00, 50.00]	39.00 [18.00, 53.00]	40.00 [25.00, 54.00]	40.00 [22.00, 55.00]	39.00 [18.00, 53.00]	41.00 [28.00, 47.00]	41.00 [27.00, 55.00]	40.00 [28.00, 48.00]	38.50 [21.00, 52.00]
Manquantes	2 (18.2 %)	3 (11.1 %)	15 (16.0 %)	15 (10.1 %)	8 (6.3 %)	13 (7.7 %)	1 (9.1 %)	1 (5.3 %)	0 (0.0 %)	2 (20.0 %)
Score_Social										
Moyenne (é.-t.)	27.89 (6.62)	27.20 (6.51)	27.60 (5.61)	27.09 (5.97)	29.09 (5.33)	29.53 (5.21)	29.30 (3.77)	31.00 (4.39)	23.00 (6.04)	29.00 (6.07)

Réponses aux questions	Contrôle 60 % à 74 % (N=11)	Intervention 60 % à 74 % (N=27)	Contrôle 75 % à 84 % (N=94)	Intervention 75 % à 84 % (N=149)	Contrôle 85 % à 94 % (N=126)	Intervention 85 % à 94 % (N=168)	Contrôle 95 % et plus (N=11)	Intervention 95 % et plus (N=19)	Contrôle Je ne sais pas (N=5)	Intervention Je ne sais pas (N=10)
Médiane [Min, Max]	25.00 [22.00, 42.00]	24.00 [18.00, 40.00]	27.00 [14.00, 40.00]	28.00 [11.00, 42.00]	29.00 [16.00, 41.00]	30.00 [14.00, 42.00]	28.50 [23.00, 36.00]	31.50 [21.00, 39.00]	21.00 [15.00, 30.00]	28.50 [21.00, 39.00]
Manquantes	2 (18.2 %)	2 (7.4 %)	13 (13.8 %)	14 (9.4 %)	10 (7.9 %)	14 (8.3 %)	1 (9.1 %)	1 (5.3 %)	0 (0.0 %)	2 (20.0 %)
Score_ÉSAS										
Moyenne (é.-t.)	30.78 (12.71)	33.05 (11.70)	29.08 (9.97)	35.43 (12.08)	29.93 (13.01)	40.11 (12.24)	31.50 (10.43)	38.28 (15.29)	39.20 (11.03)	30.62 (19.00)
Médiane [Min, Max]	29.00 [10.00, 45.00]	32.50 [14.00, 54.00]	28.00 [10.00, 56.00]	35.00 [10.00, 64.00]	28.00 [10.00, 63.00]	40.00 [11.00, 68.00]	31.00 [10.00, 46.00]	38.00 [11.00, 67.00]	40.00 [27.00, 56.00]	24.00 [10.00, 70.00]
Manquantes	2 (18.2 %)	5 (18.5 %)	15 (16.0 %)	17 (11.4 %)	13 (10.3 %)	15 (8.9 %)	1 (9.1 %)	1 (5.3 %)	0 (0.0 %)	2 (20.0 %)
Score_Accep										
Moyenne (é.-t.)	17.11 (6.81)	18.09 (5.85)	17.28 (5.41)	19.29 (5.98)	16.66 (6.48)	21.82 (5.83)	17.30 (6.20)	20.44 (7.45)	20.20 (5.22)	16.62 (9.13)
Médiane [Min, Max]	17.00 [5.00, 24.00]	18.00 [8.00, 27.00]	18.00 [5.00, 30.00]	19.00 [5.00, 34.00]	17.00 [5.00, 34.00]	22.00 [6.00, 35.00]	19.00 [5.00, 25.00]	20.50 [5.00, 32.00]	20.00 [15.00, 28.00]	14.00 [5.00, 35.00]
Manquantes	2 (18.2 %)	5 (18.5 %)	15 (16.0 %)	16 (10.7 %)	12 (9.5 %)	15 (8.9 %)	1 (9.1 %)	1 (5.3 %)	0 (0.0 %)	2 (20.0 %)
Score_Intim										
Moyenne (é.-t.)	13.67 (6.65)	14.95 (6.59)	11.80 (5.93)	16.24 (6.84)	13.30 (7.12)	18.31 (7.18)	14.20 (4.59)	17.83 (8.09)	19.00 (6.00)	14.00 (10.03)
Médiane [Min, Max]	16.00 [5.00, 21.00]	13.50 [5.00, 27.00]	11.00 [5.00, 27.00]	16.00 [5.00, 34.00]	12.00 [5.00, 31.00]	18.00 [5.00, 35.00]	14.00 [5.00, 21.00]	17.50 [6.00, 35.00]	18.00 [12.00, 28.00]	10.50 [5.00, 35.00]
Manquantes	2 (18.2 %)	5 (18.5 %)	15 (16.0 %)	17 (11.4 %)	13 (10.3 %)	14 (8.3 %)	1 (9.1 %)	1 (5.3 %)	0 (0.0 %)	2 (20.0 %)

Selon le SAIDE (oui/non) (n = 625)

Réponses aux questions	Contrôle Non (N=216)	Intervention Non (N=310)	Contrôle Oui (N=31)	Intervention Oui (N=68)
ScoreG_AOT				
Moyenne (é.-t.)	56.59 (6.92)	57.67 (6.69)	57.21 (7.42)	57.37 (6.41)
Médiane [Min, Max]	56.00 [42.00, 75.00]	58.00 [41.00, 74.00]	57.00 [43.00, 73.00]	57.00 [46.00, 72.00]
Manquantes	15 (6.9 %)	23 (7.4 %)	2 (6.5 %)	3 (4.4 %)
ScoreG_TEIQue				

Réponses questions	aux	Contrôle Non (N=216)	Intervention Non (N=310)	Contrôle Oui (N=31)	Intervention Oui (N=68)
Moyenne (é.-t.)		138.24 (20.49)	140.09 (19.53)	142.60 (17.53)	136.10 (19.70)
Médiane [Min, Max]		139.00 [79.00, 193.00]	141.00 [81.00, 183.00]	143.00 [116.00, 180.00]	137.00 [94.00, 177.00]
Manquantes		24 (11.1 %)	34 (11.0 %)	6 (19.4 %)	7 (10.3 %)
Score_WellBeing					
Moyenne (é.-t.)		31.21 (6.15)	32.01 (6.26)	31.15 (6.60)	30.92 (6.53)
Médiane [Min, Max]		32.00 [10.00, 42.00]	33.00 [8.00, 42.00]	32.00 [14.00, 41.00]	32.00 [11.00, 42.00]
Manquantes		20 (9.3 %)	32 (10.3 %)	5 (16.1 %)	5 (7.4 %)
Score_SelfCtrl					
Moyenne (é.-t.)		26.19 (5.60)	26.36 (5.37)	27.69 (4.47)	25.41 (5.63)
Médiane [Min, Max]		27.00 [10.00, 41.00]	26.50 [13.00, 41.00]	27.50 [20.00, 38.00]	25.00 [12.00, 37.00]
Manquantes		20 (9.3 %)	32 (10.3 %)	5 (16.1 %)	7 (10.3 %)
Score_Emot					
Moyenne (é.-t.)		38.70 (7.02)	39.59 (6.67)	41.88 (7.32)	39.21 (6.70)
Médiane [Min, Max]		39.00 [18.00, 55.00]	39.00 [18.00, 55.00]	41.00 [28.00, 55.00]	40.00 [27.00, 53.00]
Manquantes		21 (9.7 %)	33 (10.6 %)	5 (16.1 %)	6 (8.8 %)
Score_Socia					
Moyenne (é.-t.)		28.48 (5.50)	28.59 (5.71)	27.50 (5.56)	27.86 (5.80)
Médiane [Min, Max]		29.00 [14.00, 42.00]	29.00 [11.00, 42.00]	27.00 [15.00, 39.00]	27.00 [13.00, 40.00]
Manquantes		21 (9.7 %)	33 (10.6 %)	5 (16.1 %)	5 (7.4 %)
Score_ÉSAS					
Moyenne (é.-t.)		30.13 (12.04)	37.76 (12.99)	28.54 (10.04)	36.16 (11.50)
Médiane [Min, Max]		29.00 [10.00, 63.00]	38.00 [10.00, 70.00]	26.50 [14.00, 56.00]	37.00 [14.00, 59.00]
Manquantes		26 (12.0 %)	39 (12.6 %)	5 (16.1 %)	6 (8.8 %)
Score_Accep					
Moyenne (é.-t.)		17.01 (6.15)	20.51 (6.37)	17.04 (5.46)	19.74 (5.42)
Médiane [Min, Max]		17.00 [5.00, 34.00]	21.00 [5.00, 35.00]	17.00 [9.00, 30.00]	20.00 [7.00, 32.00]

Réponses aux questions	Contrôle Non (N=216)	Intervention Non (N=310)	Contrôle Oui (N=31)	Intervention Oui (N=68)
Manquantes	25 (11.6 %)	38 (12.3 %)	5 (16.1 %)	6 (8.8 %)
Score_Intim				
Moyenne (é.-t.)	13.14 (6.70)	17.31 (7.26)	11.50 (5.96)	16.42 (6.92)
Médiane [Min, Max]	12.00 [5.00, 31.00]	17.00 [5.00, 35.00]	10.00 [5.00, 26.00]	16.00 [5.00, 30.00]
Manquantes	26 (12.0 %)	38 (12.3 %)	5 (16.1 %)	6 (8.8 %)

Selon la session (n = 632)

Réponses aux questions	Contrôle A24 (N=126)	Intervention A24 (N=222)	Contrôle A25 (N=79)	Intervention A25 (N=54)	Contrôle H25 (N=44)	Intervention H25 (N=107)
ScoreG_AOT						
Moyenne (é.-t.)	56.50 (7.22)	57.48 (6.68)	57.82 (6.58)	59.84 (7.15)	55.07 (6.71)	56.78 (6.06)
Médiane [Min, Max]	56.00 [42.00, 75.00]	58.00 [41.00, 73.00]	56.00 [45.00, 75.00]	61.00 [45.00, 72.00]	56.00 [43.00, 71.00]	56.00 [46.00, 74.00]
Manquantes	11 (8.7 %)	22 (9.9 %)	5 (6.3 %)	4 (7.4 %)	3 (6.8 %)	5 (4.7 %)
ScoreG_TEIQue						
Moyenne (é.-t.)	137.71 (18.73)	138.89 (19.35)	136.96 (21.61)	133.96 (21.10)	145.47 (20.61)	143.19 (18.65)
Médiane [Min, Max]	139.50 [86.00, 180.00]	140.00 [89.00, 183.00]	138.00 [79.00, 181.00]	136.50 [94.00, 179.00]	151.50 [84.00, 193.00]	143.00 [81.00, 180.00]
Manquantes	18 (14.3 %)	30 (13.5 %)	6 (7.6 %)	4 (7.4 %)	8 (18.2 %)	12 (11.2 %)
Score_Well Being						
Moyenne (é.-t.)	31.43 (6.24)	31.41 (6.41)	30.37 (6.42)	31.00 (6.91)	32.24 (5.47)	33.02 (5.67)

Réponses aux questions	Contrôle A24 (N=126)	Interventi on A24 (N=222)	Contrôle A25 (N=79)	Interventi on A25 (N=54)	Contrôle H25 (N=44)	Interventi on H25 (N=107)
Médiane [Min, Max]	32.00 [10.00, 42.00]	33.00 [8.00, 42.00]	31.00 [13.00, 41.00]	32.00 [15.00, 42.00]	33.00 [18.00, 42.00]	34.00 [14.00, 42.00]
Manquant es	16 (12.7 %)	28 (12.6 %)	4 (5.1 %)	4 (7.4 %)	7 (15.9 %)	10 (9.3 %)
Score_SelfC trl						
Moyenne (é.-t.)	26.03 (5.49)	25.93 (5.50)	25.48 (5.38)	24.78 (5.61)	29.11 (5.00)	27.44 (4.94)
Médiane [Min, Max]	27.00 [12.00, 36.00]	26.00 [14.00, 41.00]	26.00 [10.00, 37.00]	25.00 [12.00, 38.00]	29.00 [20.00, 41.00]	27.50 [17.00, 39.00]
Manquant es	17 (13.5 %)	29 (13.1 %)	4 (5.1 %)	4 (7.4 %)	6 (13.6 %)	11 (10.3 %)
Score_Emot						
Moyenne (é.-t.)	38.37 (7.11)	39.39 (6.63)	39.75 (7.32)	39.26 (6.97)	39.76 (6.68)	39.93 (6.65)
Médiane [Min, Max]	39.00 [18.00, 55.00]	39.00 [18.00, 55.00]	39.00 [25.00, 55.00]	39.00 [27.00, 54.00]	40.50 [26.00, 53.00]	40.00 [21.00, 52.00]
Manquant es	18 (14.3 %)	28 (12.6 %)	4 (5.1 %)	4 (7.4 %)	6 (13.6 %)	12 (11.2 %)
Score_Socia						
Moyenne (é.-t.)	28.16 (5.14)	28.81 (5.64)	27.91 (5.73)	26.80 (5.85)	29.89 (5.98)	28.60 (5.74)
Médiane [Min, Max]	28.00 [16.00, 42.00]	29.00 [13.00, 42.00]	27.50 [15.00, 41.00]	27.00 [11.00, 38.00]	30.00 [14.00, 40.00]	28.00 [12.00, 42.00]
Manquant es	16 (12.7 %)	29 (13.1 %)	5 (6.3 %)	4 (7.4 %)	7 (15.9 %)	10 (9.3 %)
Score_ÉSA S						
Moyenne (é.-t.)	27.86 (10.68)	39.13 (12.99)	32.22 (12.92)	35.44 (12.80)	31.39 (11.81)	35.15 (11.71)
Médiane [Min, Max]	27.00 [10.00, 55.00]	39.50 [10.00, 68.00]	31.00 [10.00, 63.00]	31.50 [16.00, 61.00]	32.00 [10.00, 59.00]	35.00 [10.00, 70.00]

Réponses aux questions	Contrôle A24 (N=126)	Intervention A24 (N=222)	Contrôle A25 (N=79)	Intervention A25 (N=54)	Contrôle H25 (N=44)	Intervention H25 (N=107)
Manquantes	20 (15.9 %)	32 (14.4 %)	5 (6.3 %)	6 (11.1 %)	8 (18.2 %)	12 (11.2 %)
Score_Accép						
Moyenne (é.-t.)	16.25 (5.73)	20.86 (6.19)	17.80 (6.44)	20.14 (6.16)	17.67 (6.08)	19.51 (6.23)
Médiane [Min, Max]	17.00 [5.00, 29.00]	21.00 [5.00, 34.00]	18.50 [5.00, 34.00]	20.00 [7.00, 32.00]	17.50 [5.00, 31.00]	20.00 [5.00, 35.00]
Manquantes	19 (15.1 %)	32 (14.4 %)	5 (6.3 %)	5 (9.3 %)	8 (18.2 %)	12 (11.2 %)
Score_Intim						
Moyenne (é.-t.)	11.64 (5.96)	18.29 (7.38)	14.42 (7.21)	15.54 (7.58)	13.72 (6.65)	15.64 (6.19)
Médiane [Min, Max]	11.00 [5.00, 27.00]	18.00 [5.00, 35.00]	13.50 [5.00, 31.00]	13.50 [5.00, 34.00]	14.50 [5.00, 28.00]	15.00 [5.00, 35.00]
Manquantes	20 (15.9 %)	31 (14.0 %)	5 (6.3 %)	6 (11.1 %)	8 (18.2 %)	12 (11.2 %)

Selon l'établissement scolaire (n = 628)

Réponses aux questions	Contrôle Collège Grasset (N=59)	Intervention Collège Grasset (N=168)	Contrôle Collège de Maisonneuve (N=189)	Intervention Collège de Maisonneuve (N=212)
ScoreG_AOT				
Moyenne (é.-t.)	55.08 (6.37)	57.77 (6.14)	57.15 (7.08)	57.50 (7.00)
Médiane [Min, Max]	55.00 [43.00, 69.00]	58.00 [41.00, 72.00]	57.00 [42.00, 75.00]	57.00 [42.00, 74.00]
Manquantes	6 (10.2 %)	14 (8.3 %)	12 (6.3 %)	14 (6.6 %)
ScoreG_TEIQue				
Moyenne (é.-t.)	138.69 (18.69)	141.34 (17.08)	138.76 (20.64)	137.80 (21.28)

Réponses questions	aux	Contrôle Collège André Grasset (N=59)		Intervention Collège André Grasset (N=168)		Contrôle Collège de Maisonneuve (N=189)		Intervention Collège de Maisonneuve (N=212)	
Médiane	[Min, Max]	137.00 174.00]	[99.00,	142.00 180.00]	[89.00,	141.00 193.00]	[79.00,	139.00 183.00]	[81.00,
Manquantes		11 (18.6 %)		19 (11.3 %)		20 (10.6 %)		24 (11.3 %)	
Score_WellBeing									
Moyenne (é.-t.)		30.65 (5.43)		32.64 (5.63)		31.36 (6.40)		31.16 (6.75)	
Médiane	[Min, Max]	31.00 40.00]	[14.00,	33.00 42.00]	[15.00,	33.00 42.00]	[10.00,	32.00 42.00]	[8.00,
Manquantes		10 (16.9 %)		18 (10.7 %)		16 (8.5 %)		21 (9.9 %)	
Score_SelfCtrl									
Moyenne (é.-t.)		27.33 (4.40)		26.01 (5.18)		26.10 (5.75)		26.33 (5.61)	
Médiane	[Min, Max]	27.00 39.00]	[15.00,	26.00 41.00]	[13.00,	27.00 41.00]	[10.00,	27.00 39.00]	[12.00,
Manquantes		10 (16.9 %)		18 (10.7 %)		16 (8.5 %)		23 (10.8 %)	
Score_Emot									
Moyenne (é.-t.)		38.02 (6.43)		39.40 (6.51)		39.38 (7.29)		39.61 (6.81)	
Médiane	[Min, Max]	38.00 51.00]	[24.00,	39.00 52.00]	[18.00,	40.00 55.00]	[18.00,	39.00 55.00]	[21.00,
Manquantes		10 (16.9 %)		19 (11.3 %)		17 (9.0 %)		22 (10.4 %)	
Score_Socia									
Moyenne (é.-t.)		29.00 (6.17)		29.18 (5.21)		28.19 (5.31)		27.88 (6.05)	
Médiane	[Min, Max]	29.00 39.00]	[15.00,	30.00 40.00]	[13.00,	28.00 42.00]	[14.00,	28.00 42.00]	[11.00,
Manquantes		10 (16.9 %)		18 (10.7 %)		17 (9.0 %)		22 (10.4 %)	
Score_ÉSAS									
Moyenne (é.-t.)		30.18 (12.06)		40.74 (12.16)		29.87 (11.77)		34.78 (12.57)	
Médiane	[Min, Max]	30.00 60.00]	[10.00,	41.00 68.00]	[14.00,	28.00 63.00]	[10.00,	35.00 70.00]	[10.00,
Manquantes		10 (16.9 %)		18 (10.7 %)		22 (11.6 %)		29 (13.7 %)	
Score_Accep									
Moyenne (é.-t.)		16.84 (6.57)		21.90 (5.81)		17.07 (5.92)		19.12 (6.26)	
Médiane	[Min, Max]	16.00 32.00]	[5.00,	22.00 35.00]	[7.00,	17.00 34.00]	[5.00,	19.50 35.00]	[5.00,
Manquantes		10 (16.9 %)		18 (10.7 %)		21 (11.1 %)		28 (13.2 %)	

Réponses aux questions	Contrôle Collège Grasset (N=59)	Intervention Collège André Grasset (N=168)	Contrôle Collège de Maisonneuve (N=189)	Intervention Collège de Maisonneuve (N=212)
Score_Intim				
Moyenne (é.-t.)	13.35 (6.23)	18.84 (6.94)	12.82 (6.75)	15.76 (7.12)
Médiane [Min, Max]	13.00 [5.00, 28.00]	18.00 [5.00, 35.00]	11.00 [5.00, 31.00]	15.00 [5.00, 35.00]
Manquantes	10 (16.9 %)	18 (10.7 %)	22 (11.6 %)	28 (13.2 %)

■ Résultats pour le temps 3

Selon le genre (n = 154)

Réponses aux questions	Contrôle Féminin (N=28)	Contrôle Masculin (N=16)	Intervention Féminin (N=75)	Intervention Masculin (N=35)
ScoreG_AOT				
Moyenne (é.-t.)	59.30 (7.64)	60.56 (8.73)	59.79 (5.68)	61.75 (5.58)
Médiane [Min, Max]	57.00 [49.00, 74.00]	58.00 [50.00, 75.00]	60.00 [46.00, 74.00]	61.50 [51.00, 72.00]
Manquantes	8 (28.6 %)	7 (43.8 %)	19 (25.3 %)	7 (20.0 %)
ScoreG_TEIQue				
Moyenne (é.-t.)	141.20 (25.89)	136.67 (12.95)	139.50 (18.83)	146.40 (23.08)
Médiane [Min, Max]	146.00 [71.00, 183.00]	139.00 [121.00, 160.00]	137.50 [103.00, 180.00]	148.00 [98.00, 180.00]
Manquantes	8 (28.6 %)	7 (43.8 %)	19 (25.3 %)	10 (28.6 %)
Score_WellBeing				
Moyenne (é.-t.)	33.15 (7.93)	31.89 (4.99)	32.49 (6.05)	32.35 (7.71)
Médiane [Min, Max]	35.50 [15.00, 42.00]	33.00 [22.00, 40.00]	32.00 [17.00, 42.00]	35.50 [12.00, 40.00]
Manquantes	8 (28.6 %)	7 (43.8 %)	18 (24.0 %)	9 (25.7 %)
Score_SelfCtrl				
Moyenne (é.-t.)	25.85 (6.28)	27.22 (5.97)	25.27 (5.09)	28.40 (4.29)
Médiane [Min, Max]	28.00 [15.00, 34.00]	28.00 [19.00, 36.00]	25.50 [14.00, 37.00]	28.00 [20.00, 35.00]
Manquantes	8 (28.6 %)	7 (43.8 %)	19 (25.3 %)	10 (28.6 %)
Score_Emot				

Réponses questions	aux	Contrôle Féminin (N=28)	Contrôle Masculin (N=16)	Intervention Féminin (N=75)	Intervention Masculin (N=35)
Moyenne (é.-t.)		39.85 (6.82)	35.67 (6.69)	40.05 (6.47)	41.27 (7.44)
Médiane [Min, Max]		40.50 [26.00, 51.00]	32.00 [28.00, 48.00]	41.00 [23.00, 51.00]	42.50 [26.00, 53.00]
Manquantes		8 (28.6 %)	7 (43.8 %)	18 (24.0 %)	9 (25.7 %)
Score_Socia					
Moyenne (é.-t.)		28.75 (7.17)	27.78 (4.63)	28.11 (5.49)	30.65 (6.10)
Médiane [Min, Max]		30.00 [7.00, 39.00]	27.00 [21.00, 36.00]	28.00 [15.00, 38.00]	30.50 [16.00, 40.00]
Manquantes		8 (28.6 %)	7 (43.8 %)	18 (24.0 %)	9 (25.7 %)
Score_ÉSAS					
Moyenne (é.-t.)		35.35 (13.54)	31.11 (9.49)	36.18 (13.22)	36.96 (10.64)
Médiane [Min, Max]		32.50 [13.00, 53.00]	30.00 [18.00, 50.00]	37.00 [10.00, 59.00]	35.00 [24.00, 59.00]
Manquantes		8 (28.6 %)	7 (43.8 %)	20 (26.7 %)	10 (28.6 %)
Score_Accep					
Moyenne (é.-t.)		19.65 (6.78)	19.11 (5.78)	19.56 (6.51)	20.72 (4.43)
Médiane [Min, Max]		19.00 [8.00, 31.00]	18.00 [12.00, 30.00]	20.00 [5.00, 30.00]	21.00 [12.00, 28.00]
Manquantes		8 (28.6 %)	7 (43.8 %)	20 (26.7 %)	10 (28.6 %)
Score_Intim					
Moyenne (é.-t.)		15.70 (7.58)	12.00 (4.97)	16.62 (7.32)	16.24 (7.15)
Médiane [Min, Max]		14.00 [5.00, 30.00]	11.00 [6.00, 20.00]	17.00 [5.00, 30.00]	14.00 [7.00, 33.00]
Manquantes		8 (28.6 %)	7 (43.8 %)	20 (26.7 %)	10 (28.6 %)

Selon la moyenne générale au secondaire (non disponible au T3).

Selon le SAIDE (oui/non) (non disponible au T3)

Selon la session (n = 154)

Réponses questions	aux	Contrôle A24 (N=35)	Intervention A24 (N=83)	Contrôle H25 (N=9)	Intervention H25 (N=27)

ScoreG_AOT

Réponses questions	aux	Contrôle A24 (N=35)	Intervention A24 (N=83)	Contrôle H25 (N=9)	Intervention H25 (N=27)
Moyenne (é.-t.)		58.92 (7.77)	60.10 (5.15)	63.40 (8.02)	61.41 (7.03)
Médiane [Min, Max]		57.00 [49.00, 75.00]	60.00 [47.00, 71.00]	62.00 [55.00, 74.00]	61.00 [46.00, 74.00]
Manquantes		11 (31.4 %)	21 (25.3 %)	4 (44.4 %)	5 (18.5 %)
ScoreG_TEIQue					
Moyenne (é.-t.)		138.42 (24.29)	141.80 (19.85)	146.40 (9.61)	141.18 (22.10)
Médiane [Min, Max]		142.00 [71.00, 183.00]	144.00 [98.00, 180.00]	144.00 [136.00, 162.00]	143.50 [102.00, 178.00]
Manquantes		11 (31.4 %)	24 (28.9 %)	4 (44.4 %)	5 (18.5 %)
Score_WellBeing					
Moyenne (é.-t.)		32.12 (7.62)	32.47 (6.70)	35.80 (1.64)	32.39 (6.37)
Médiane [Min, Max]		33.00 [15.00, 42.00]	33.50 [12.00, 42.00]	35.00 [34.00, 38.00]	33.00 [19.00, 42.00]
Manquantes		11 (31.4 %)	23 (27.7 %)	4 (44.4 %)	4 (14.8 %)
Score_SelfCtrl					
Moyenne (é.-t.)		25.96 (6.34)	26.02 (4.85)	27.80 (5.17)	26.82 (5.60)
Médiane [Min, Max]		28.00 [15.00, 36.00]	26.00 [16.00, 35.00]	29.00 [19.00, 32.00]	28.00 [14.00, 37.00]
Manquantes		11 (31.4 %)	24 (28.9 %)	4 (44.4 %)	5 (18.5 %)
Score_Emot					
Moyenne (é.-t.)		38.67 (7.40)	40.65 (6.09)	38.00 (4.74)	39.87 (8.40)
Médiane [Min, Max]		38.00 [26.00, 51.00]	41.00 [28.00, 53.00]	38.00 [32.00, 44.00]	41.00 [23.00, 53.00]
Manquantes		11 (31.4 %)	23 (27.7 %)	4 (44.4 %)	4 (14.8 %)
Score_Socia					
Moyenne (é.-t.)		27.88 (6.63)	29.18 (5.63)	31.20 (4.97)	28.17 (6.18)
Médiane [Min, Max]		28.50 [7.00, 39.00]	30.00 [16.00, 40.00]	31.00 [26.00, 38.00]	28.00 [15.00, 38.00]
Manquantes		11 (31.4 %)	23 (27.7 %)	4 (44.4 %)	4 (14.8 %)
Score_ÉSAS					
Moyenne (é.-t.)		34.88 (12.35)	36.56 (12.91)	30.00 (13.29)	36.05 (11.17)
Médiane [Min, Max]		32.50 [14.00, 53.00]	36.00 [10.00, 59.00]	30.00 [13.00, 50.00]	35.00 [15.00, 59.00]

Réponses aux questions	Contrôle A24 (N=35)	Intervention A24 (N=83)	Contrôle H25 (N=9)	Intervention H25 (N=27)
Manquantes	11 (31.4 %)	24 (28.9 %)	4 (44.4 %)	6 (22.2 %)
Score_Accep				
Moyenne (é.-t.)	19.88 (6.11)	19.95 (6.20)	17.60 (8.08)	19.86 (5.26)
Médiane [Min, Max]	19.50 [9.00, 31.00]	20.00 [5.00, 29.00]	17.00 [8.00, 30.00]	20.00 [7.00, 30.00]
Manquantes	11 (31.4 %)	24 (28.9 %)	4 (44.4 %)	6 (22.2 %)
Score_Intim				
Moyenne (é.-t.)	15.00 (7.19)	16.61 (7.47)	12.40 (6.27)	16.19 (6.67)
Médiane [Min, Max]	12.00 [5.00, 30.00]	15.00 [5.00, 33.00]	14.00 [5.00, 20.00]	14.00 [7.00, 31.00]
Manquantes	11 (31.4 %)	24 (28.9 %)	4 (44.4 %)	6 (22.2 %)

Selon l'établissement scolaire (n = 153)

Réponses aux questions	Contrôle Collège Grasset (N=15)	Intervention Collège Grasset (N=63)	Contrôle Collège Maisonneuve (N=28)	Intervention Collège Maisonneuve (N=47)
ScoreG_AOT				
Moyenne (é.-t.)	60.00 (7.29)	59.96 (6.11)	59.50 (8.38)	61.00 (5.17)
Médiane [Min, Max]	57.00 [49.00, 74.00]	60.00 [46.00, 72.00]	58.00 [50.00, 75.00]	61.00 [47.00, 74.00]
Manquantes	4 (26.7 %)	18 (28.6 %)	10 (35.7 %)	8 (17.0 %)
ScoreG_TEIQue				
Moyenne (é.-t.)	139.00 (14.00)	142.64 (19.81)	140.28 (26.82)	140.36 (21.21)
Médiane [Min, Max]	143.00 [119.00, 162.00]	144.00 [99.00, 178.00]	143.50 [71.00, 183.00]	137.50 [98.00, 180.00]
Manquantes	4 (26.7 %)	18 (28.6 %)	10 (35.7 %)	11 (23.4 %)
Score_WellBeing				
Moyenne (é.-t.)	34.36 (4.41)	32.58 (6.59)	31.78 (8.27)	32.29 (6.63)
Médiane [Min, Max]	35.00 [24.00, 41.00]	34.00 [12.00, 42.00]	32.50 [15.00, 42.00]	33.00 [12.00, 42.00]
Manquantes	4 (26.7 %)	18 (28.6 %)	10 (35.7 %)	9 (19.1 %)
Score_SelfCtrl				
Moyenne (é.-t.)	24.91 (5.91)	26.51 (5.01)	27.11 (6.25)	25.89 (5.14)

Réponses questions	aux	Contrôle Collège Grasset (N=15)		Intervention Collège Grasset (N=63)		Contrôle Collège Maisonnette (N=28)		Intervention Collège Maisonnette (N=47)	
		André		André		de		de	
Médiane	[Min, Max]	28.00 32.00]	[16.00,	26.00 35.00]	[14.00,	28.00 36.00]	[15.00,	26.00 37.00]	[17.00,
Manquantes		4 (26.7 %)		18 (28.6 %)		10 (35.7 %)		11 (23.4 %)	
Score_Emot									
Moyenne (é.-t.)		38.00 (5.71)		40.20 (6.79)		38.89 (7.75)		40.71 (6.82)	
Médiane	[Min, Max]	37.00 49.00]	[31.00,	40.00 51.00]	[23.00,	39.00 51.00]	[26.00,	41.50 53.00]	[23.00,
Manquantes		4 (26.7 %)		18 (28.6 %)		10 (35.7 %)		9 (19.1 %)	
Score_Socia									
Moyenne (é.-t.)		28.18 (5.06)		29.27 (5.59)		28.61 (7.27)		28.47 (6.02)	
Médiane	[Min, Max]	28.00 38.00]	[21.00,	30.00 40.00]	[16.00,	29.50 39.00]	[7.00,	29.50 39.00]	[15.00,
Manquantes		4 (26.7 %)		18 (28.6 %)		10 (35.7 %)		9 (19.1 %)	
Score_ÉSAS									
Moyenne (é.-t.)		31.00 (11.00)		40.25 (11.97)		35.89 (13.15)		31.75 (11.45)	
Médiane	[Min, Max]	31.00 50.00]	[13.00,	40.00 59.00]	[10.00,	36.00 53.00]	[14.00,	31.00 59.00]	[12.00,
Manquantes		4 (26.7 %)		19 (30.2 %)		10 (35.7 %)		11 (23.4 %)	
Score_Accep									
Moyenne (é.-t.)		18.91 (7.16)		21.18 (5.99)		19.83 (6.05)		18.39 (5.57)	
Médiane	[Min, Max]	19.00 [8.00, 31.00]		21.50 30.00]	[5.00,	19.50 31.00]	[9.00,	18.50 28.00]	[7.00,
Manquantes		4 (26.7 %)		19 (30.2 %)		10 (35.7 %)		11 (23.4 %)	
Score_Intim									
Moyenne (é.-t.)		12.09 (4.66)		19.07 (6.57)		16.06 (7.86)		13.36 (6.82)	
Médiane	[Min, Max]	11.00 [5.00, 20.00]		20.00 30.00]	[5.00,	15.50 30.00]	[5.00,	11.50 33.00]	[5.00,
Manquantes		4 (26.7 %)		19 (30.2 %)		10 (35.7 %)		11 (23.4 %)	

